



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vad andra inte ser

**- Fyra elevers upplevelser av
särskilda stödinsatser**

Åsa Hagström

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT14-IPS-07 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT14-IPS-07 SPP600
Nyckelord: självbild,	Specialpedagogik, särskilt stöd, upplevelser, identitet, bemötande, relationer, livsvärld.

Syfte: Mitt syfte med den här studien är att studera elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser.

Teori: Studien tar sin utgångspunkt i ett livsvärldsperspektiv, då det i första hand är elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser som ska studeras. Genom mitt val av ansats hoppas jag kunna vidga min, såväl som andras, förståelse för elevers upplevelser av särskilt stöd.

Metod: Utgångspunkten tas i livsvärldsfenomenologin, med Merleau-Pontys teori om den levda kroppen som bas. Studien genomförs som en intervjustudie där kvalitativa forskningsintervjuer ingår. I tolknings- och analysprocessen inspireras studien av det hermeneutiska synsättet som fokuserar på förståelsen av villkor och möjligheter hos människan.

Resultat:

Resultatet från studien går inte att generalisera, men deltagarnas berättelser är jämförbara med varandra. Bemötandet från och relationerna till de vuxna i skolan har haft en stor betydelse för deltagarna. Det är framför allt de vuxna de mött i någon form av särskild undervisningsgrupp som spelat en stor roll i deltagarnas skolupplevelser. Utöver bemötandet och relationerna är det känslan av att vara annorlunda och behovet av kamrater och social interaktion som lyfts fram extra i deltagarnas berättelser.

Förord

Tre års studier ska nu knytas ihop och för mig blir det med den här uppsatsen. Intresset för elevers upplevelser av särskilt stöd har fördjupas genom olika kurser, litteratur och uppgifter vi haft inom utbildningen.

En av de viktigaste förutsättningarna för mig har självklart varit de fyra deltagare som på ett fantastiskt sätt öppnat sig och delat med sig av sina upplevelser. Ett stort tack till er för att jag fick lyssna till era upplevelser.

För er som också fascinerats av att studera så vet ni att det inte enbart handlar om kurslitteratur, föreläsningar och olika uppgifter. Studierna blir en del av vardagen och ens liv. För mig hade det inte fungerat om inte min familj hade varit med och anpassat sig utifrån de förutsättningar vi har haft. Så stort tack till min familj och då framför allt till Hampus, Hugo och Lova som många gånger frågat om inte mamma är klar snart.

Slutligen ett tack till min handledare Ingela Andreasson vars vägledning och kritik jag inte hade kunnat vara utan. Ditt stöd har gjort att jag äntligen är klar!

Gråbo 2014-02-14

Åsa Hagström

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.2 Bakgrund och problembeskrivning	1
1.2.1 Definition av begrepp	2
2 Syfte och frågeställningar	4
3 Tidigare forskning.....	4
3.1 Identitet.....	4
3.1.1 Självbild.....	5
3.2 Specialpedagogiska insatser	6
3.4 Relationer och sociala möten.....	7
3.4.1 Kamratrelationer	7
3.4.2 Relationer till de vuxna.....	8
4 Forskningsansats	8
4.1 Fenomenologisk livsvärldsansats	8
4.1.1 Livsvärlden	9
4.1.2 Den levda kroppen	9
5 Metod.....	10
5.1 Metodval	10
5.2 Kvalitativa forskningsintervjun	11
5.3 Urval och genomförande	11
5.4 Transkribering	12
5.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	12
5.5.1 Generaliserbarhet	12
5.5.2 Validitet	13
5.5.3 Reliabilitet.....	13
5.6 Etiskt förhållningssätt.....	13
5.6.1 Information och informantens samtycke	13
6 Resultat.....	14
6.1 Deltagarna.....	14
6.1.1 Anna.....	14
6.1.2 Lina	16
6.1.3 Erik.....	18
6.1.5 Hannes	19
6.2 Analys och tolkning av berättelser	22
6.2.1 Känslan av att vara annorlunda.....	22
6.2.2 Kamratrelationer	23
6.2.3 Bemötande av lärare	24
7 Diskussion	25
7.1 Metoddiskussion.....	25
7.2 Resultatdiskussion	26

7.2.1 Bemötande	26
7.2.2 Känslan av att vara annorlunda.....	27
7.2.3 Specialpedagogiska insatser och särskilt stöd	27
7.2.4 Egna reflektioner.....	27
7.3 Vidare forskning	28
7.3.1 Bemötande och relationer	28
7.3.2 Känslan av utanförskap.....	28
7.3.3 Sammanfattning	29
7.4 Slutord	29
Referenser	30
Bilaga 1. Intervjuguide	33

1 Inledning

Att arbeta som lärare i grundskolan innebär att dagligen möta elever med olika behov. Ända sedan jag fick min lärarexamen har jag arbetat i klasser där det funnits någon som har varit i behov av särskilt stöd. Min upplevelse är att det finns lika många reaktioner på de specialpedagogiska insatserna som det finns elever som tar emot dem. Detta har skapat många funderingar hos mig. Vad är det som framkallar så starka känslor hos eleven? Är det vetskapen om att inte kunna allt? Tron att man kan allt eller hur vi i skolan möter eleven där vi tror att han eller hon är? Eller är det helt andra saker som påverkar?

Hos många barn och elever tar sig reaktionerna uttryck i olika former av frustrationer. En dag när jag kom till jobbet möttes jag av en högt ljudande sådan. ”Alla tycker ändå bara jag är dum och elak!”. Det var en av eleverna i 1:an som inte ville gå in i skolbyggnaden. Hans mamma försökte prata och lirka med honom, men han hade bestämt sig för att det inte var någon idé. Han uttryckte gång på gång att han inte tänker gå in. Det här var en elev som jag vet hade sociala svårigheter i skolan och ett särskilt stöd i form av en resursperson. Känslan inom mig efter att ha hört eleven uttrycka sin upplevelse av en situation var stark. Det var nog i denna stund fröet till min kommande uppsats började gro.

1.2 Bakgrund och problembeskrivning

Skolan måste enligt lag göra eleven delaktig i sin skolgång och i utformningen av ett eventuellt särskilt stöd. I Skollagen (SFS 2010:800) i det 1 kap 10 § står det att läsa:

”I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år. Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.” (ibid.)

Enligt Skollagen (3 kap 8§, ibid.) ska särskilt stöd ges om en utredning visar att en elev är i behov av detta. Skolverket (2013) uttrycker tydligt att särskilda insatser ska föregås av en kartläggning/utredning som sedan ska ligga till grund för om och i så fall vilka behov en elev har. Detsamma uttrycks även i Skollagen (SFS 2010:800). Om kartläggningen/utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd, så skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd personal i samråd med den elev som behöver särskilda stödåtgärder och elevens vårdnadshavare (3 kap 9§, ibid.). Åtgärdsprogrammet kan bygga på såväl sociala svårigheter som inlärnings-svårigheter. Vid utarbetandet av åtgärdsprogrammet är det av vikt att göra eleven delaktig, då det visat att detta haft stor betydelse för måluppfyllelsen (Skolverket, 2011b). Utöver de statliga styrdokument finns även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), där elevers rätt till särskilt stöd uttrycks kraftfullt och där riktlinjer för stödundervisningen finns tydligt framställd.

Min upplevelse är att det bland specialpedagogiska insatser finns färdiga standardlösningar som sätts in för att hjälpa akut. Här blir det relevant att ställa frågan ”Hur påverkar dessa insatser eleven?”. Giota och Lundborg (2007) har i sin rapport studerat olika former av specialpedagogiskt stöd och hur detta påverkat elevens måluppfyllelse, studieförutsättningar med mera. Studien visar att en längre tids specialpedagogiskt stöd inte direkt gynnar elevens utveckling. Skolverket (2011b) har utifrån denna studie dragit slutsatsen att:

”... det finns särskilda skäl till kritisk granskning av innehåll och utformning av det särskilda stödet och sålunda fortsatt forskning rörande stöd och särskilt stöd...” (s. 11).

När det gäller elevens upplevelse av specialpedagogiska insatser kan vi aldrig i förväg veta hur den kommer att bli eller yttra sig. Eleven tillbringar en stor del av sin tid i skolan. De upplevelser eleven får där kan spela en viktig roll i elevens identitetsutveckling. Den är en livslång process som ständigt påverkas av olika yttre faktorer (Danielsson & Liljeroth, 2007). Beroende på om skolan innebär ett misslyckande eller goda resultat påverkas självkänslan som i sin tur är en del av identiteten (Taube, 2007).

Enligt en SOU-rapport (SOU 2010:79), som studerat pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan, finns en stark koppling mellan elevers uppfattningar om särskilda insatser och deras studieresultat. De menar att resultat, motivation och självförtroende är tre termer som starkt är kopplade till varandra. Elevens bild av sig själv, utifrån de särskilda insatser som sätts in, påverkar motivationen och tron på den egna förmågan. Detta ger i sin tur en påverkan på resultaten i skolan.

Sammanfattningsvis så upplever jag att specialpedagogiska insatser påverkar elever på olika sätt. Jag ser det därför som relevant att utforska detta problemområde för att skapa en tydligare bild av vad som kan föregå de specialpedagogiska insatserna för att skapa en så positiv upplevelse hos eleven som möjligt.

1.2.1 Definition av begrepp

Många begrepp som tas upp i litteraturen är olika benämningar på ungefär samma sak. Här kommer några begrepp som är centrala för studien att tas upp, men även ett förtydligande av de begrepp som ingår i studien. Fokus i studien kommer att ligga på elever i skolan. Skolan som begrepp står enligt Nationalencyklopedin för ”inrättning för undervisning”. Begreppet *skola* avser i denna studie i första hand grundskolan, i annat fall uttrycks detta tydligt.

Begreppet *specialpedagogiska insatser* står i den här studien för de insatser som sätts in till förmån för elevens utveckling och lärande såväl i som utanför klassrummet och som avviker från den ordinarie anpassningen i klassrummet. *Specialpedagogiska insatser* syftar till att ge stöd åt elever i behov av särskilt stöd, alternativt reducera de hinder som kan göra att elever hamnar i behov av särskilt stöd. Det är inte insatserna i sig som gör dem specialpedagogiska, utan syftet med dem (Gerrbo, 2012). Det handlar om att ha en genomgående tanke med de insatser som sätts in. Insatserna måste sättas in utifrån ett övergripande perspektiv där flera parametrar vägts in för att nå bästa resultat.

Särskilt stöd nämns i olika publikationer från Skolverket samt i lagtext. I Skollagen (SFS 2010:800) står att elever som har behov av särskilt stöd har rätt till det. Det finns dock ingen definition av vad begreppet *särskilt stöd* innebär eller var gränsen mellan *stöd* och *särskilt stöd* går. Skolverket (2013) ger inte heller någon bestämd definition av vad begreppet står för. De uttrycker att ”Vad som avses med särskilt stöd blir därmed en professionell bedömning som skolan måste göra från fall till fall.” (ibid., s.10), med hänvisning till Regeringens proposition (2009/10:165, s. 287). Ofta är det åtgärdsprogrammen som definierar vilka elever som är i behov av särskilt stöd ute på skolorna. Det är dock viktigt att väga in att alla elever som är i behov av särskilt stöd inte har ett åtgärdsprogram (Isaksson, 2009). De centrala styrdokument som finns på området, däribland skollagen, kan anses ganska vaga i sin definition av vad

särskilt stöd innebär. Detta innebär att tolkningen av lagtexterna hamnar på lokal nivå ute på skolorna (ibid.).

Enligt en utredning av en arbetsgrupp vid Utbildningsdepartementet (2013), på uppdrag av Jan Björklund, kan det komma lagförändringar gällande *stöd* och *särskilt stöd*. I förslaget ligger en förtydligande modell över hur arbetet enligt arbetsgruppen bör se ut. I förslaget ligger även att tydliggöra med hjälp av exempel på skillnader mellan *stöd* och *särskilt stöd*. På så sätt är förhoppningen att färre insatser ska klassas som särskilt stöd och att tolkningarna av begreppen ska bli lättare. Arbetsgruppens exempel handlar kort om att stöd till exempel kan vara att en elev behöver hjälp för att strukturera och planera sina studier eller få extra tydliga instruktioner medan särskilt stöd kan handla om ett behov av en elevassistent eller regelbunden specialundervisning. Arbetsgruppens förslag till förändring i Skollagen förväntas träda i kraft senare under våren 2014 (ibid.). Arbetsgruppens förslag har dock mottagits med kritik från Barnombudsmannen (2013).

I sina kommentarer kopplar Barnombudsmannen (2013) sina åsikter till Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) och vad som står att läsa om särskilt stöd där. Barnombudsmannen reagerar starkt på att rektor, enligt förslaget, ska kunna ta beslut om särskilt stöd utan att först genomföra en utredning av behovet. Enligt artikel 29 (ibid.) ska syftet med skolan som utbildning vara att ge barnet möjlighet att utvecklas i största möjliga mån utifrån sina behov. Genom förslaget att inte behöva utreda behov av särskilt stöd före ett beslut, uppstår svårigheter med att säkerställa innehållet i artikel 29. Utöver detta finns även artikel 23 som i sin tur kräver att samtliga konventionsstater ska:

”... säkerställa att det handikappade barnet har effektiv tillgång till och erhåller undervisning och utbildning, hälso- och sjukvård, habilitering, förbättringar för arbetslivet och möjligheter till rekreation på ett sätt som bidrar till barnets största möjliga integrering i samhället och individuella utveckling, innefattande dess kulturella och andliga utveckling.” (Art 23, s 43, Utrikesdepartementet, 2006).

Med anledning av arbetsgruppens förslag om att rektor ska kunna besluta om särskilt stöd utan en föregående kartläggning/utredning skriver man att:

”Arbetsgruppens förslag riskerar att drabba funktionsnedsatta barn som har behov av särskilt pedagogiskt stöd när utredningar av särskilt stöd inte regleras närmare.” (Barnombudsmannen, 2013)

Självbild, självuppfattning, självförtroende och självkänsla är begrepp som ofta tolkas i relation till varandra. De är närliggande begrepp som var för sig till viss del skiljer sig åt från varandra men tillsammans skapar en helhet. Taube (2007) sammanfattar dessa begrepp genom att istället prata om *självbegreppet*. Hon använder sig av Rogers fenomenologiska teori. Inom denna teori menas att individen genom tolkningar av sitt eget jag och den relation det egna jaget får till omgivningen skapar *självbegreppet*. Med andra ord min syn på mig själv och min upplevelse av andras syn på mig. För mig står den här beskrivningen för begreppet *självbild* vilket också blir det begrepp jag kommer att använda mig av fortsättningsvis.

2 Syfte och frågeställningar

Skolan ska vila på en vetenskaplig grund (Skolverket, 2011a) och det är då viktigt att det finns forskning som bidrar till att utveckla verksamheten. Mycket lite av den forskning som pågår gör elever med någon form av funktionsnedsättning till aktiva deltagare i forskningen (Allan, Brown & Riddel, 1998). Med detta som en av utgångspunkterna är syftet med studien att studera elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser. Vilka faktorer kunde, enligt eleverna påverkat deras skolgång i en annan riktning? Hur kunde deras utveckling sett ut om inget, eller annat, stöd givits? För att nå en förklaring till syftet har följande frågeställningar ställts:

- Vilka upplevelser är det eleverna lyfter fram i sina berättelser om särskilt stöd?
- Vad kan eleverna själva se som avgörande för hur de särskilda insatserna upplevts?
- Vilka konsekvenser av de särskilda insatserna lyfter eleverna fram utifrån sina upplevelser?

3 Tidigare forskning

Tidigare forskning är av stor betydelse för att skapa en förståelse för studiens fokus. Forskning som anses vara relevant för studien presenteras under rubrikerna *identitet*, *självbild*, *specialpedagogiska insatser* samt *relationer och sociala möten*.

3.1 Identitet

Utifrån ett livsvärldsperspektiv inom fenomenologin kan livsvärlden ses som en grund för identiteten. Bruner (1991) beskriver hur personliga berättelser om händelser i vårt liv hjälper till att bygga upp vår självbild. Berättelserna skapar en slags självbiografi, där den sociala världen mer eller mindre påverkas av tidigare händelser. Livsprocessen är ständigt pågående där det vi upplever nu övergår till då som i sin tur skapar en historia. Det sociala sammanhanget i denna *nu-då*-relation har stor betydelse för identitetsutvecklingen (Danielsson & Liljeroth, 2007). *Då* står för historien och det bagage av erfarenheter och upplevelser vi bär med oss. *Dået* är det som påverkar vår syn på *nuet*, om vi ser hinder eller möjligheter i det vi tar oss för.

Det är av vikt att väga in aspekten att de verksamheter eleven möter genom sin skolgång är en del av elevens identitetsskapande. Genom hur eleven blir bemött av andra i skolans omgivning påverkas elevens syn på sig själv (Hjörne & Säljö, 2008). Elever i behov av särskilt stöd, och där behoven är synliga (till exempel genom beteende), blir ofta klassade som avvikare, då de på ett eller annat sätt avviker från den satta normen och de förväntningar som är satta utifrån den. Detta blir till en slags identitet som ofta bekräftas genom olika möten med grupper eller enskilda personer såväl innanför som utanför skolans värld. Detta bemötande i sig bidrar till att forma individen och dess identitetsskapande utveckling (ibid.). Detta synsätt på identitetsskapande går hand i hand med hur det förklaras ur ett livsvärldsperspektiv. Där skapas identiteten genom att vi formas, utvecklas och förändras dels genom våra egna tankar om oss själva, dels genom andras uppfattningar, egna erfarenheter och förväntningar (Bengtsson, 2005).

Känslan av tillhörighet är en viktig nämnare då elevens identitetsskapande pågår. Att känna tillhörighet i ett sammanhang påverkar huruvida eleven kan identifiera sig med skolans syfte med lärandet (Giota, 2013). Giota visar på att elevens motivation och kunskapsinhämtning får

en positiv inverkan genom detta. Genom att ge eleven möjligheter att lyckas i skolan ges även möjligheter för att elevens självbild stärks.

3.1.1 Självbild

Självbilden är en viktig byggsten i identitetsutvecklingen. Enligt speglingsteorin bygger man sin identitet utifrån samspelet med andra. Andra människors attityder och reaktioner på mitt handlande påverkar hur min identitet utvecklas. Inom behaviorismen ser man istället det som sker inom en person skilt från det yttre beteendet. Vi kan därför inte veta säkert vad som sker inom individen (Svedberg, 2007). Giota (2002) utgår i sin rapport utifrån att:

”... elever, på samma sätt som de vuxna, är subjekt med egna erfarenheter och kunskaper samt förmåga att reflektera över sig själva, sina mål och sitt sätt att handla såväl i skolan som utanför skolan och kan ta ansvar för sitt eget handlande.” (s. 289).

Det är därför viktigt att inom forskningen lyssna till elevernas berättelser och hur de uppfattar andras sätt att se på dem och hur det formar dem som människor.

I en studie av Montague, Enders, Dietz, Dixon och Morrison Cavendish (refererad i SOU 2010:79) visas på ett resultat där elever som placerats i specialundervisningsgrupper hade en mycket lägre självbild jämfört med de elever som gick kvar i den ordinarie gruppen.

Även Danielsson och Liljeroth (2007) poängterar att en mindervärdeskänsla eller låg självbild ofta skapas inom olika sammanhang i skolan eller i samhället. I skolan handlar det ofta om att anpassa sig till skolans och samhällets krav och förväntningar. Misslyckas man med detta förstärks den negativa självbilden. För att stärka en individs bild av sig själv och sin förmåga krävs det insatser från många olika håll. Sammanhanget spelar en stor roll för när och hur insatserna sätts in. Sammanhanget fyller då en funktion i att förstärka upplevelsen hos eleven över hur den egna förmågan skapar en känsla av att lyckas. I och med att eleven blir medveten om sin egen förmåga förstärks självbilden hos eleven (ibid.).

Självbilden handlar oftast inte om hur andra värderar en person, utan om hur personens egen uppfattning om andras värderingar om sig själv som person tar sig ut (Groth, 2007). Enligt Taube (2007) handlar självbilden om relationen mellan hur duktig eleven vill vara, hur andra värderar det man gör och de faktiska prestationerna av eleven. Elever med en svag självbild har ofta svårare att göra goda val av strategier i sitt lärande. Det finns en stark koppling mellan självbilden och motivationen att lära enligt Groth (2007). Just dessa två centrala ingredienser är särskilt viktiga för elever i behov av särskilt stöd, som ofta har en lägre motivation utifrån sina tidigare erfarenheter.

Den självbild som eleven bygger upp utifrån hur eleven bemöts eller bedöms av andra elever och lärare får betydelse för elevens fortsatta utveckling. Elever med en låg självkänsla kan skydda sig genom att inte fullgöra uppgifter. Misslyckandet i skolan kan då försvaras med att man inte hunnit klart. I samband med prov kan det istället handla om att man försvarar sitt misslyckande med att man inte läst på (Giota, 2002). Att veta att man inte klarar det andra klarar av skapar en inre stress och olika elever hanterar denna stress på olika sätt.

3.2 Specialpedagogiska insatser

Ett centralt begrepp i studien är *specialpedagogiska insatser*. Främsta motiveringen till specialpedagogisk verksamhet är enligt Persson (1998) den vanliga undervisningens oförmåga att nå alla barn. Samtidigt, menar Persson (ibid.), att det just därför är viktigt att granska och ifrågasätta specialpedagogiken och specialpedagogiska insatser för att på så sätt skapa förändring.

Specialpedagogik kan ses ur olika perspektiv. Persson (ibid.) har valt att dela in specialpedagogik i ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv där han argumenterar starkt för det relationella perspektivet. Inom detta ses eleven i svårigheter. Medvetenheten är hög om hur förändringar i elevens omgivning kan påverka hans/hennes förutsättningar att lyckas. Den specialpedagogiska verksamheten ses inom perspektivet i interaktion med den övriga verksamheten i skolan. Fokus ligger på en långsiktig planering där elev, lärare och lärandemiljön ingår. Tidsaspekten blir här mycket viktig. Att arbeta utifrån det relationella perspektivet kräver tid och samarbete över gränser (ibid.). Det relationella perspektivet kan ställas mot det kategoriska perspektivet där eleven istället ses som bärare av sina svårigheter. Utifrån ett kategoriskt perspektiv sker arbetet mer kortsiktigt och individfokuserat. Ansvar för arbetet med eleven hamnar då ofta enligt Persson (ibid.) på speciallärare eller specialpedagog. De två perspektiven behöver inte utesluta varandra, men Persson (2007) uttrycker att man genom att skapa ett relationellt synsätt har en stor vinning att göra genom en mer långsiktig tanke. Persson (ibid.) konstaterar att specialpedagogisk undervisning ofta sker kortsiktigt utifrån akuta händelser.

I Groths (2007) avhandling om specialpedagogiska insatser var det många av eleverna som uppfattade sig själva som avvikande från den ordinarie gruppen. Känslan av att inte kunna eller klara av det som de andra kan gav en stor påverkan på den egna synen på sig själv. Groth (ibid.) lyfter fram att valet av specialpedagogiska insatser spelar en stor roll.

För att kunna ta del av särskilda stödinsatser måste behoven vara synliga. Isaksson (2009) skriver hur elevens behov måste framhävas tydligt för att få ta del av stödinsatser inom den specialpedagogiska ramen på skolan. Detta menar han i sin tur leder till en stigmatisering, då eleven märks ut som att skilja sig från det "normala". För att få tillhöra det "normala" krävs en inkludering där eventuella hinder måste undanröjas eller förebyggas. För att veta vilka de eventuella hindren är och för att få fram de resurser som behövs, måste funktionsnedsättningen lyftas fram. Individen måste hela tiden pendla mellan en strävan efter en tillhörighet i det "normala" och samtidigt acceptera sin funktionsnedsättnings begränsningar. Detta kan vara en svår balansgång för individen som också påverkar elevens sätt att se på sig själv och sin förmåga (ibid.).

Isaksson (2009) belyser i sin studie hur stödinsatser ofta ges individuellt eller i mindre grupp utanför den ordinarie klassen. Detta trots nationella intentioner om ett inkluderande perspektiv i skolan. Av de elever och föräldrar som ingick i studien upplevdes detta ur två perspektiv. Det negativa perspektivet handlade om att den enskilda undervisningen sällan följde det som hände inom klassens ram samt att eleverna behövde arbeta utanför gruppen. Många elever upplevde det utmärkande att lämna klassen och kamraterna. Samtidigt var de positiva effekterna att eleverna fick arbeta i en lugn miljö med arbetsro. I studien (ibid.) syntes tydligt hur stödinsatserna utanför klassrummet förstärkte den stigmatiserande känslan hos eleverna. I en delstudie av Ljusberg (2009) uttryckte elever i särskilda undervisningsgrupper sin upplevelse av att andra elever utanför gruppen såg dem som misslyckade. Eleverna ansåg även att de var placerade i den särskilda undervisningsgruppen utifrån sina egna svårigheter, inte utifrån sko-

lans svårighet att hantera dessa svårigheter. De tyckte att de misslyckats i skolan och orsakat problem. Eleverna lyfte även känslor av utanförskap och stigmatisering. Om eleverna fått vara med och bestämma hade samtliga valt att få gå i en ”vanlig” klass tillsammans med sina klasskamrater (ibid.). Samma effekter går att se i den forskning Skolverket (2009) presenterat där både självkänslan och motivationen ses påverkas negativt. Eleverna hade olika svårt att hantera sina känslor kring detta, vilket gjorde att vissa elever istället valde att inte delta i undervisningen alls, vilket i sin tur kan ses som en strävan efter det ”normala” (Isaksson, 2009). Här framgår vikten av att göra eleverna delaktiga så långt som det är möjligt, genom att väga in elevens syn på de specialpedagogiska insatserna. I sin forskning såg Heimdahl-Mattson (2008) hur elever och skolläring hade väldigt olika syn på hur de specialpedagogiska insatserna skulle ske. Trots intentionen om en skola för alla, var flertalet av skollärarna positiva till särskilda undervisningsgrupper. Samma forskning pekade på att eleverna i dessa grupper känner ett utanförskap och att de hellre hade gått i sin ordinarie skola eller klass. ”Både svensk och internationell forskning pekar alltså på en ökad segregering i skolan...” (s. 13). Armstrong (2003) lyfter i sin studie att upplevelser av utanförskap i samband med att som elev ta emot särskilt stöd ofta kan härledas till hur det särskilda stödet organiserats. Att behöva gå ifrån klassen, gå om ett år eller byta skola för att få särskilt stöd var några faktorer som tydligt framkom i studien (ibid.). Samtidigt lyfter Nilholm (2006) vikten av att väga in att vi hela tiden studerar ett samhälle som genomgår en snabb förändring. Det är därför svårt att helt och hållet kunna dra en gräns för rätt respektive fel gällande inkludering eller integrering ställt mot mer särskiljande undervisningsformer.

Samtidigt som eleven ska ges en möjlighet att vara delaktig i hur de specialpedagogiska insatserna utformas hamnar diskussionen i ett socialt dilemma. I det demokratiska samhälle eleven tillhör ska individen ha en möjlighet att få en utbildning som är anpassad efter individens behov. Det vill säga rätt till det stöd som krävs för att klara målen. Viljan är denna, men begränsas av hur resurserna fördelas mellan samhällets olika instanser. Detta gör att individen inte alltid kan få alla krav tillgodosedda (Hjörne & Säljö, 2008).

3.4 Relationer och sociala möten

En positiv social utveckling skapar en känsla av sammanhang vilket enligt Jungerstam, Nyman-Kurkiala, Ström och Lindholm (2007) har betydelse för en god skolframgång. Med tanke på att en stor del av en ung människas liv tillbringas i skolan, blir de sociala mötena i just skolan av stor vikt.

3.4.1 Kamratrelationer

Ihrskog (2006) har i sin forskning tittat på relationsskapande mellan barn och unga i vardagen. Kamratrelationer har blivit allt viktigare nu då ungdomskulturen förändrats och allt mer inlärning sker utanför klassrummets väggar. Relationen är en del av en process som pågår oavsett tid och rum. I sin avhandling lyfter Ihrskog (2006) att goda kamratrelationer genererar en bättre självbild. Individen får en slags näring och ett stöd till sin identitet genom kamraterna. För ungdomarna som deltog i studien handlade relationsskapandet om att skapa en mening. Ju äldre eleverna blir desto mer ökar kraven från skola och samhälle i takt med åldern. Då ökar även individens behov av bekräftelse i form av relationer. Att ha en kamratrelation innebär då en trygghet i att kunna uttrycka sig själv och sina känslor samt att kunna anförtro sig åt någon likasinnad (läs ”i samma ålder”) (ibid.).

Enligt en studie av Jungerstam et al. (2007) är kamratrelationer samt relationer till en pojk/flickvän den mest avgörande faktorn för att underlätta ungas studier. Genom de goda re-

lationerna upplever individen en känsla av sammanhang, vilket i sin tur påverkar hur man mår och möjligheten att känna motivation inför sina studier.

Känslan av att vara behövd och delaktig i ett sammanhang ger även en positiv effekt på identitetsutvecklingen. Samtidigt gäller det omvända då kamratrelationer uteblir, om man inte blir omtyckt eller accepterad och respekterad. Då skapas istället en otrygghet och en negativ syn på sig själv som människa (Ihrskog, 2006).

3.4.2 Relationer till de vuxna

Kamratrelationer har visat vara en av de viktigaste framgångsfaktorerna i skolan. Tätt efter kommer relationen till en lärare. Just vuxenrelationen skapar ytterligare en tillhörighet i ett sammanhang vilket stärker känslan i positiv riktning. Vidare har detta stor betydelse för skolframgång (Jungerstam, Nyman-Kurkiala, Ström & Lindholm, 2007).

Genom sin avhandling visar även Gerrbo (2012) på vikten av att lägga kraft på relationsskapande mellan elev och vuxen. Den vuxne kan vara klasslärare, specialpedagog, assistent eller annan vuxen i den vardagliga verksamheten. En professionell, pedagogisk närhet ger ofta ett ”bra slut”. Syftet med att skapa en närhet är att fånga en relation och att i denna försöka få elevens uppslag till vad som bör förbättras i skolsituationen. Gerrbo (2012) menar att det är eleven själv som bäst kan leda oss in i kärnan av svårigheterna.

”... det är den som har skon på sig, som vet och bäst kan berätta var den klämmer.” (s 182).

Delaktighet vid olika åtgärder kan man läsa om såväl i Skolverkets rapport (2013) som i Gerrbos (2012) avhandling. Genom att läraren, eller en annan vuxen, gör sig delaktig i elevens livsvärldstolkning skapas en vidgad förståelse hos den vuxne. Denna förståelse ligger sedan till grund för att främja elevens lärande och reducera hindren som ligger framför eleven. Ofta är det just bristen på närhet till en vuxen (relation) som utgör en stor del av svårigheten hos eleven (ibid.). I dagens skola är intentionen att ha en inkluderande verksamhet där alla elever kan känna en tillhörighet. En individanpassad undervisning i ett inkluderande perspektiv förutsätter att läraren har god kännedom om eleven. Läraren behöver vara väl medveten om elevens styrkor och svagheter, varför nära relationer mellan lärare och elev är en förutsättning (Giota, 2013).

4 Forskningsansats

I det här kapitlet ges en introduktion till denna studies fenomenologiska livsvärldsansats samt hur dess uppkomst och utveckling sett ut. Studien tar sin utgångspunkt i den kvalitativa forskningstraditionen. Detta genom ett livsvärldsperspektiv inom fenomenologin, med Merleau-Pontys teori om den levda kroppen som bas. Forskningsansatsen är vald för i syfte att vidga förståelsen för elevers upplevelser av särskilt stöd.

4.1 Fenomenologisk livsvärldsansats

Livsvärldsansatsen är inte direkt kopplad till någon metod, utan kan explorativt användas med många olika metoder. Dessa metoder väljs lämpligtvis utifrån den ontologiska förståelsen samt frågeställning. Syftet med en livsvärldsansats är att skapa möten som i sin tur överbryggar mellan olika livsvärldar (Berndtsson, 2001).

Livsvärlden är från början ett fenomenologiskt begrepp med utveckling ur den samhällsvetenskapliga teoribildningen. Fenomen som begrepp har sitt ursprung i grekiskan där det kan översättas med "det som visar sig, det som framträder". Samma betydelse används inom fenomenologin. Där menar man dock att det som visar sig inte kan framträda om det inte finns någon att framträda för. Det vill säga att det finns ett ömsesidigt beroende mellan subjektet och objektet (Bengtsson, 2005). Genom att använda denna teoretiska syn i specialpedagogiska sammanhang ges en möjlighet att göra den berördes röst hörd. Vi kan med hjälp av tolkningen av den enskilde elevens livsvärld få en bättre förståelse för vilka insatser som är relevanta. Vi kan utifrån den nya förståelsen också förändra vårt bemötande gentemot eleven (Carlsson, 2009). Vi kan också möta upp individen i deras livsvärld då vi sätter in särskilda insatser till förmån för individens utveckling. Det som skulle kunna ställa till problem då vi utgår från livsvärlden är att barns och vuxnas livsvärld inte alltid överensstämmer. Om läraren utgår från sin egen livsvärld i planeringen stämmer det inte helt överens med hur det mottas i elevens livsvärld (Carlsson, 2005). Det är i vår livsvärld vi lever och möter andra människor. Det är också här vi erfar genom upplevelser, reflekterar och bygger upp erfarenheter. I studien är det elevers upplevelser som är centrala, vilket motiverar valet av teori. Begrepp som är användbara i studien är *livsvärld*, *den levda kroppen* samt *subjekt och objekt*. Dessa begrepp kommer att presenteras närmare nedan.

4.1.1 Livsvärlden

Livsvärldsbegreppet är i grunden utarbetat av den tyske filosofen Edmund Husserl inom fenomenologin. Han ifrågasatte den distans som skapats mellan det levda livet och vetenskapen. Syftet var att komma ifrån objektivismen inom vetenskapen. Genom att använda en livsvärldsansats inom studien ges ett subjektivt förhållningssätt. Genom detta ses världen som en helhet utifrån individers upplevelse av sin livsvärld (Bengtsson, 1998).

Livsvärlden ses ur såväl tidsligt och rumsligt perspektiv. Genom att individen deltar i en gemensam värld skapas individens upplevelser av tid och rum. Dessa upplevelser bildar sedan individens livsvärld. Det är sedan denna som man inom fenomenologin studera som ett socialt fenomen (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

Den fenomenologiska livsvärldsansatsen gör att vi på ett mer konkret sätt kan förstå en annan människas perspektiv på sin tillvaro och sina upplevelser. Genom forskarens intresse för individens egen berättelse, utformas livsvärldsperspektivet till att ge ett perspektiv som skapar förståelse. Vid användandet av ett livsvärldsperspektiv problematiseras våra specialpedagogiska kunskaper ur individens perspektiv (Dahlberg, Segesten & Nyström mfl., 2003).

I denna studie kan detta synsätt bli användbart, då de elever som ingår i studien ser tillbaka på sin tid i skolan. I sina berättelser ger de genom studien förståelse för elevens perspektiv.

4.1.2 Den levda kroppen

I studien används ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv med den levda kroppen som bas. Med denna utgångspunkt ser vi även andra människor som levda kroppar. Världen består av en kultur och en historia. Genom de människor som finns där före oss blir vi vägleda in i världen. Vår existens i livsvärlden blir med detta i åtanke grundläggande social (Berndtsson, 2001). Tillsammans med andra människor blir vi varandras komplettering genom mötet. För att utvecklas som människor behöver vi kommunicera genom dialogen med andra. Enligt

Merleau-Ponty (1997) är världen gemensam där vi lever tillsammans med andra människor genom sociala möten.

Inom fenomenologin har Merleau-Ponty (1997) beskrivit kunskapen ur ett kroppsligt perspektiv. Genom att vi finns i världen är det genom vår kropp vi tolkar den, vilket också utgör vår grund för erfarenheter. Människans kropp kan ses som ett element av en helhet. Genom en sammanflätning mellan kropp och själ bildas en helhet, en "kropp" (Bengtsson, 2005). I våra handlingar försöker vi anpassa oss utifrån hur vi tror att andra i vår omgivning ser på oss. Detta, förklarar Merleau-Ponty (1997), är det som formar oss som människor. Utifrån andras syn på oss, så som vi uppfattar den, och beroende av vår omgivande miljö och dess möjligheter formas vi att bli de vi blir.

Groth (2007) framhåller att det i SOU 1997:21 tydligt skrivs fram kroppens betydelse vid konstruktion av kunskap och att läroplanskommittén ser "...kunskapens hemvist ur ett kroppsligt perspektiv..." (ibid. s 13). I Merleau-Pontys (1997) fenomenologiska tänkande är den centrala utgångspunkten att kunskap är förankrat i kroppen. Kroppen är vår synvinkel på världen. Det vi ser kan vi se ur olika vinklar, nya vinklar skapar nya horisonter i ett rumsligt perspektiv.

I studien blir den levda kroppen tydlig genom intervjuerna och de berättelser som kommer därur. Det är i de personliga berättelserna det framkommer händelser i en persons liv som visar på, utifrån ett livsvärldsperspektiv, betydelsen av den levda kroppen (Torstenson-Ed, 2003). Människor är inte helt medvetna om sig själva, varpå intervjutillfällena blir ett tillfälle att få distans till sin livsvärld. Därmed kan det hända att individens livsvärld förändras, då en förändring av kroppen medför en förändring av världen (Berndtsson, 2001).

Berndtsson (2009) menar att vi inte ska se eller förstå vår livsvärld som något objektivt, men inte heller som en subjektiv värld. Det är istället det som binder människan till världen som skapar själva "essensen" (s. 253). Livsvärlden upplevs i relation till subjektet. Det är subjektet som erfar livsvärlden, lever och handlar i den. Subjektet existerar i världen (objektet) (Bengtsson, 2005). I studien är det enligt detta synsätt eleven som utgör objektet och det särskilda stödet som utgör objektet, det som upplevts av subjektet.

5 Metod

Från början användes ordet metod med översättningen *vägen till målet*. I varje studie finns ett syfte eller mål och för att ta sig till det behöver det finnas en väl genomtänkt väg dit, metoden (Kvale & Brinkmann, 2009). Studiens metodval kommer inledningsvis att presenteras. Därefter följer en beskrivning av vad den kvalitativa forskningsintervjun innebär samt vilken betydelse den haft för denna studie.

5.1 Metodval

Valet att göra en fenomenologisk livsvärldsstudie gör att studien hamnar i en viss konflikt med vetenskapens krav på metod. Det går inte att inom livsvärldsfenomenologin använda en entydig, färdigt uppställd metod med färdigt regelverk. Forskning baserad på livsvärlden kräver istället flera metoder där den valda metoden anpassas till vad som ska undersökas. Det kan även förekomma flera metoder inom samma studie för att nå studiens syfte. Det enda krav som finns på metod inom livsvärldsforskningen är att den är adekvat för det som efterfrågas och att metoden anpassas till den verklighet där kunskap söks (Bengtsson, 2005). Då det var

deltagarnas berättelser som var i fokus ansågs kvalitativa intervjuer vara den metod som fyllde detta ändamål bäst. En fördel med att ha en fenomenologisk livsvärldsansats är att forskaren inte lägger ansvaret på en färdig metod. Istället stimuleras forskaren till en kreativitet att hitta de metoder som är lämpliga för aktuell studie.

5.2 Kvalitativa forskningsintervjun

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan man se den kvalitativa forskningsintervjun som ett verktyg för att nå kvalitativ kunskap. Forskaren är inte ute efter att finna kvantifiering eller material att generalisera. Detta kan kopplas till den fenomenologiska livsvärldsansatsen. Då det istället är av vikt, att genom samtalet komma människan nära och få ökad kunskap om deras erfarenheter, känslor samt den värld de erfar upplevelserna i. Kvale och Brinkmann visar på att kvalitativa intervjuer inom just fenomenologin pekar på ett intresse hos forskaren att förstå intervjupersonens sätt att se på olika fenomen utifrån sitt eget perspektiv.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att den kvalitativa forskningsintervjun syftar till att lyfta intervjupersonens livsvärld och relation till denna. I tolknings- och analysprocessen är syftet att tolka det som sägs och hur det tas fram. Det intressanta är inte att få fram ett kvantitativt material att sedan generalisera utan snarare ett kvalitativt material att analysera. En intervju inom den kvalitativa forskningen kan fokusera på ett bestämt tema och är vanligen halvstrukturerad för att låta intervjupersonens berättelse styra (Kvale & Brinkmann, 2009).

I studien används en halvstrukturerad kvalitativ intervjuform. Temat för intervjuerna har varit upplevelser av särskilt stöd, med underteman som skolan, fritiden och social interaktion. Som ett stöd till intervjun har en intervjuguide (se bilaga 1) använts. Denna intervjuguide är en form av hjälpstruktur till intervjuens förlopp, samtidigt som den ger möjligheter för öppningar mot annan riktning utifrån intervjupersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.3 Urval och genomförande

Studiens datainsamling grundar sig på kvalitativa intervjuer med elever som under sin skoltid tagit emot särskilt stöd. Till en början kontaktades en specialpedagog på en gymnasieskola. Vi gick igenom studiens syfte och målgrupp. Från början var tanken att deltagarna skulle representera båda könen, samt ha tagit emot liknande former av stöd utifrån sina behov. På grund av stor omorganisation fick specialpedagogen förhinder att ta fram deltagare till studien. Kontakt togs då med en speciallärare som kontaktade före detta elever. Två deltagare kontaktades via kollegor. Därmed användes ett bekvämlighetsurval (Trost, 2005). Då deltagarna givit sitt medgivande, kontaktades de per telefon. Studiens syfte och deras roll förklarades muntligt och hur deras roll spelade in. Inför mötet med deltagarna fanns ingen mer information än att de tagit emot särskilt stöd under sin tid i grundskolan. Det fanns inga uppgifter om vilket stöd eller varför stöd givits.

Varje intervju har haft en avsatt tid på ca 60 min som deltagarna var informerade om. Varje intervju har skett på en lugn och ostörd plats för att ge så mycket utrymme åt berättelserna som möjligt. Varje deltagare har vid det tillfället fått en förklaring av intervjuens syfte och hur intervjuerna skulle komma att behandlas utifrån konfidentialitet. I samband med ett genomförande av en livsvärldsstudie är det enligt Berndtsson (2009) viktigt att skapa möten och goda relationer till de personer som ska delta. Deltagarna hade svårt att få till tider att träffas. För att ändå starta en relation pratades vi vid per telefon vid ett par tillfällen. Intervjuerna inleddes även med en stunds allmänt prat för att "värma upp".

5.4 Transkribering

Kvale och Brinkmann (2009) menar att transkribera är att ändra en form till en annan. De beskriver detta arbete som ett sätt att översätta från en diskurs till en annan, från det talade språket till det skrivna språket. I denna ändring av form är det lätt att en stor del av det talade språket försvinner. I den skrivna texten blir samtalet avhugget genom att samspelet mellan intervjuaren och intervjupersonen är svårt att återge, precis som pauser, ironi, gester eller minspel. Intervjuerna spelades in med ett diktafonverktyg för att ge möjlighet att i transkriberingen återkomma till tonfall och pauser. Inspelningen godkändes av informanterna. Genom att spela in intervjuerna säkerställdes möjligheten att återuppleva tonfall, ord, pauser mm (ibid.). I samband med transkriberingen uppstod en form av återupplevelse av intervjusituationen. Redan i detta skede startade själva analysprocessen i och med de reflektioner som uppkom parallellt med transkriberingen.

De inspelade intervjuerna har först lyssnats igenom ett flertal tillfällen. Samtliga intervjuer har transkriberats i nära anslutning till intervjutillfället. Då har deltagarnas talade språk transkriberats till en text, där det talade språket ordagrant skrivits ner och omarbetats till skriftspråk. Då studien bygger på elevers berättelser utifrån ett livsvärldsperspektiv gjordes ett val att utifrån de utskrivna intervjuerna sammanställa dem i berättelseform.

Deltagarnas berättelser lästes sedan igenom flera gånger. Efter att ha läst en berättelse skrevs återkommande områden ned. Dessa områden jämfördes sedan mellan de fyra berättelserna för att på så vis upptäcka likheter och skillnader mellan berättelserna. Dessa likheter och skillnader ställdes sedan samman som gemensamma nämnare i berättelserna. Slutligen återstod de större gemensamma områden som jag valde att arbeta vidare utifrån i min studie.

5.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Studien bygger på elevers berättelser utifrån deras livsvärld, där resultatet sedan ges utifrån min tolkning av dessa berättelser. Det går inte att generalisera då studien endast bygger på några få kvalitativa intervjuer.

5.5.1 Generaliserbarhet

Syftet med att utifrån ett livsvärldsperspektiv använda kvalitativa intervjuer i studien är inte att finna ett resultat som talar om hur det är generellt. Intresset ligger i att lyfta fram och skapa förståelse för hur upplevelsen av det särskilda stödet är hos de elever som är aktuella för just den här studien. Detta görs genom att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005 s.11). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan man göra en analytisk generalisering av en mindre intervjustudie, men att det då förutsätts att forskaren ger rika kontextuella beskrivningar både utifrån forskarens analys samt deltagarnas berättelser.

Göransson och Nilholm (2009) lyfter i sin artikel fram hur det ofta dras generella slutsatser i kvalitativa undersökningar, där gruppen som ligger till grund för undersökningen framställs vara större än den faktiska grupp som undersökts. I denna studie ingår endast fyra intervju personer och det går därför inte att generalisera de resultat som presenteras i studien. Dessa resultat måste ses i relation till den grupp individer som ingått i studien. Däremot kan resultatet skapa en förståelse för den specifika företeelse som studerats, vilket i sin tur ger studien en användbarhet i andra sammanhang (Merriam, 1994). Generaliserbarheten i denna studie får istället ses som en del av en kunskapsutveckling, där vi lär av andras upplevelser.

5.5.2 Validitet

Begreppet validitet kopplas ofta samman med giltighet, sanning och styrka. Validiteten är en form av innehållslig och logisk prövning som undersöker om man mäter det som ämnas mäta. I denna studie får validiteten stå för deltagarnas trovärdighet. De har samtliga blivit informerade om att deras deltagande skulle avkodas och att materialet var konfidentiellt. Det finns trots detta alltid en risk att sanningen inte kommer fram i sin helhet. Deltagarna kan av olika orsaker ha svårt att formulera sanningen för sig själva, men gör också ett val i vilken bild av den de vill delge den som lyssnar.

Validiteten i en studie kan även kopplas till forskarens skicklighet vad det gäller att intervjua och att ställa frågor till andra. Inom kvalitativ forskning ställs ofta forskarens hantverksskicklighet i fokus. Men det är viktigt att se validiteten i relation till hela studiens process (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.5.3 Reliabilitet

Huruvida ett resultat är tillförlitligt och kontrollerbart blir i en mindre studie alltid aktuellt. I en studie som denna blir det svårt att på ett objektivt sätt kontrollera tillförlitligheten då den helt och hållet bygger på ett fåtal kvalitativa intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabiliteten bygger ofta på att även andra forskare ska kunna genomföra samma studie och komma fram till liknande resultat. Med intervjuer kan detta vara svårt att uppnå, då intervjupersonerna kan komma att ändra sina svar utifrån vem de blir intervjuad av. Att lägga en för stor vikt på reliabiliteten kan även hämma den kreativitet och variation som intervjuer ofta innebär.

För att stärka reliabiliteten har stor vikt lagts på frågorna i intervjuguiden. Intervjuguiden formades genom några få större frågor och några mindre följdfrågor att använda vid behov. Kvale och Brinkmann (2009) uppmanar till att forma dessa följdfrågor på ett sådant sätt att de bygger vidare på en medveten naivitet. På så sätt kan frågorna fånga svar genom att hålla ett neutralt intresse utan att lägga någon vikt i svaren. Det är även av vikt att inte redan under intervjusituationen leta efter svar på forskningsfrågorna (ibid.). Vidare kan reliabiliteten i studien stärkas genom tydlighet gällande en detaljerad beskrivning av genomförandet samt på vilket sätt slutsatserna från undersökningen tagits fram (Merriam, 1994). I denna studie lades därför stor vikt vid att jämföra likheter och skillnader mellan de olika intervjuerna. För att kunna göra detta sorterades varje enskild intervju upp i olika delområden utifrån vad deltagarnas berättelser innehöll. Genom jämförelser av dessa områden mynnade det så småningom ut i de tre huvudområden som redovisas i resultatet.

5.6 Etiskt förhållningssätt

Genom att tillämpa en forskning inom livsvärldsfenomenologin lyfts deltagarnas livsvärldar fram i ljuset. Stor vikt bör därför läggas vid de etiska aspekterna (Berndtsson, 2009). Studien grundar sig på kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) rekommenderar att upprätta ett etiskt protokoll inför sin studie. Genom att lista de etiska dilemmorna som man på förhand vet kan uppstå, skapas bättre förutsättningar under intervjusituationerna. Eftersom den etiska tankeprocessen då redan är igång, är uppmärksamheten större för kritiska och känsliga frågor i undersökningen.

5.6.1 Information och informantens samtycke

I studien har intervjuer skett med unga vuxna. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2007) har information om studiens syfte och tillvägagångssätt va-

rit tydlig mot informanten. Informantens samtycke är en förutsättning för att kunna driva studien vidare (ibid.). För att undvika eventuella missförstånd är det även viktigt att informanterna blir informerade om och förstår att deltagandet i studien är frivilligt. Detta innebär också att de när som helst under studiens gång har rätt att avsluta sitt deltagande (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ett etiskt dilemma som Merriam (1994) lyfter är att informanten i intervjusituationen kan känna sig tvingad att svara på de frågor som ställs. Det kan därför vara bra att redan i inledningsskedet, där samtycke ska ges, även informera om frivilligheten att svara på frågor som ställs. Detta för att undvika att få svar som hamnar utanför de upplevelser som man söker i studien. Dessa råd har följts i studien. Deltagarna fick i början av intervjun information om att de själva kunde välja vilka frågor de ville svara på. I några av fallen påmindes de även om detta under själva intervjun, när informanten kände sig besvärad av frågeställningen.

Informanterna som deltagit i studien är alla myndiga och ett medgivande från vårdnadshavare har därför inte bedömts vara nödvändigt.

Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2007) har deltagarna i samband med kontakten inför intervjuerna samt i samband med dem, blivit informerade om en garanti om anonymitet i studien. Både inspelningarna av intervjuerna och utskriften av dessa kommer att sparas till dess att studien är godkänd i ett examinationsförfarande. Fram till dess kommer de att förvaras på ett sådant sätt att ingen utomstående kan få tillgång till materialet. I de utskrivna berättelserna kommer samtliga deltagare att avidentifieras. Detta för att i så stor utsträckning som möjligt förhindra igenkännande av enskild individ.

6 Resultat

Studien bygger på fyra elevers berättelser om sina upplevelser av särskilt stöd. Under resultatdelen kommer dessa berättelser att återges. Föreläsningsvis kommer även analysen av berättelserna återges utifrån ett antal uppkomna områden.

6.1 Deltagarna

Till studien har fyra unga vuxna utvalts att delta. Med unga vuxna menas i den här studien åldrarna 18-25 år. Detta val har gjorts utifrån att studien syftar till att deltagarna kan se tillbaka på sin skolgång inom ett inte allt för långt perspektiv. På så sätt kan de också reflektera över vilken inverkan den haft i deras liv. Samtliga deltagare i studien har under sin tid i skolan haft åtgärdsprogram i perioder.

Föreläsningsvis kommer deltagarna omskrivas med fingerade namn som Anna, Lina, Erik och Hannes.

6.1.1 Anna

Anna är en 23-årig tjej från en medelstor stad i södra Sverige. Hon har växt upp tillsammans med sin mamma, pappa och storasyster. Hon tycker om att jobba med andra människor och idag arbetar hon inom barnomsorgen. Anna är även engagerad som ledare i en organisation som bland annat bedriver lägerverksamhet.

Anna hade redan tidigt som mål att klara skolan. ”Jag ville väl också söka in till gymnasiet så småningom och bli nåt.”. Detta gjorde att hon lade ner mycket tid på sitt skolarbete. Både i skolan och hemma.

Under sin tid i lågstadiet hade Anna svårt att hänga med i undervisningen. Hon hade nedsatt hörsel och uppfattade inte allt som hände runt omkring henne. Anna hade även svårt att uttrycka sig muntligt på grund av en språkstörning. Anna upplevde att hon behövde koncentrera sig mycket för att hänga med i skolan. Det upptäcktes tidigt att Anna hade stora läs- och skrivsvårigheter som ytterligare försvårade Annas förmåga att hänga med i skolarbetet.

Som 10-åring fick Anna på grund av sin språkstörning börja i Kommunikationsklass¹. I sin berättelse skiljer Anna mellan ”Kommunikationsklassen” och den ”vanliga klassen”. Där fanns gott om personal som kunde stötta i klassen. Samtidigt var alla elever i behov av mycket stöd. Under mellanstadietiden hade Anna sin tillhörighet även i en klass utanför Kommunikationsklassen. Från årskurs sex började Anna delta mer och mer i den ”vanliga klassen” men hade sin tillhörighet i Kommunikationsklassen ända upp till årskurs nio. I årskurs nio följde Anna den ordinarie undervisningen i nästan alla ämnen. Detta var mycket tack vare hennes egen beslutsamhet att vilja gå vidare till gymnasiet. I slutet av årskurs åtta kämpade Anna för att få tillhöra ordinarie klassen helt och hållet. Hon visste att hon behövde det för att kunna få ett slutbetyg i årskurs nio. Anna upplevde att skolan inte riktigt ville att hon skulle sluta kommunikationsklassen. Hon kände det som de ville hålla henne kvar för att få behålla de extra pengar de fick för sina elever. Om det verkligen var så vet inte Anna, men det var så det kändes.

Fram till det att Anna började i fyran upplevde hon att hon hade kompisar både i skolan och hemma. De var många elever i klassen och det fanns alltid någon att leka med på rasten. Anna lekte även med kompisar som var ett år yngre. Det var först när Anna började i Kommunikationsklass som Anna började känna att det var svårt med kompisar. I klassen var det bara sju elever, som var från årskurs ett och uppåt. Det var många av eleverna som reste långt för att gå i skolan, vilket gjorde att leken på fritiden blev påverkad. De kompisar hon tidigare lekt med träffade hon allt mer sällan och de tappade till slut kontakten helt. När Anna gick i kommunikationsklassen hade hon inte så mycket läxor under mellanstadiet så fritiden fanns, men inga kompisar att leka med.

När Anna började sexan (i kommunikationsklassen) började hon följa den ”vanliga klassen” i ett par ämnen. I den klassen kände hon sig utstött. Hon menar att eftersom hon bara var med ibland och inte funnits med från början, var det svårt att komma in i gruppen.

Annas upplevelser av att gå i Kommunikationsklass är blandade. Hon menar att hon nog inte skulle klarat skolan utan det stöd hon fick där. Samtidigt har hon i efterhand reflekterat och tänkt att det varit bättre om hon fått det stödet i en ”vanlig klass” genom till exempel en egen assistent. Då hade hon kunnat behålla de sociala relationerna och kontakten med sina kompisar. En annan aspekt som Anna lyfter i sin berättelse är att ”utvecklas som alla andra”. I kommunikationsklassen var de få elever i helt olika åldrar med väldigt olika behov. De hade alltid elevassistenter med sig överallt, även på rasterna. Elevassistenterna såg till att de aldrig kom för sent, eller sa till så fort man gjorde något fel eller bröt mot en regel.

1 Lokal undervisningsgrupp för elever i grundskolan med uttalad språkstörning.

”Man fick ju inte riktigt vara barn, man kunde ju inte göra fel, för då blev man tillsagd med en gång för de såg ju. Ibland nästan innan man tänkte göra något. Så det blev ju, jag menar att göra fel eller busa tycker ju jag har med utvecklingen att göra, lite grann i alla fall.”

Anna kan själv se att upplevelsen att vara iakttagen och påpassad under så lång tid av skolan påverkat henne som person. Hon upplever att hon är ”sjukligt punktlig” och gör precis vad andra säger åt henne. Detta gjorde att hon hamnade i många svåra situationer under till exempel gymnasiet.

”Man ska komma i tid till lektionen, det hade jag så himla inpräntat i mig.”

På gymnasiet fanns situationer där Anna upplevde en slags ångest på grund av sin plikt-känsla. De andra i klassen dröjde sig kvar i cafeterian och brydde sig inte riktigt att de kom 5-10 minuter för sent medan Anna slets mellan att komma i tid eller få vara en del av gruppen. Hon visste också att hon behövde all tid hon kunde få i klassrummet, och den undervisning som gavs, för att klara skolan.

”Om jag gick då såg dom ju snett på en så där, jag gjorde egentligen rätt, men för att få kompisar och det sociala skulle jag stannat kvar.”

När det gäller sociala relationer upplever Anna fortfarande att det är något som hon hela tiden får arbeta med. Att ta kontakt med andra och känna tillit är något som inte ter sig helt självklart för Anna.

Anna återkommer flera gånger i sin berättelse till sin motivation att lyckas. Hon var tidigt fast besluten att lyckas i skolan för att kunna ta sig vidare till gymnasiet och så småningom komma ut i arbetslivet. Denna motivation ställde stora krav på Anna. Stora delar av kvällar och helger gick åt till att arbeta med skolarbete för att ligga i fas med de andra. Hon visste att om hon skulle klara det måste hon lägga ner ett stort arbete på skolan och hemma.

”Jag vågade inte vara sjuk, för då var jag ju rädd att missa nånting som jag var tvungen att kunna och som jag behövde till ett prov eller nåt sånt.”

Annas plikt-känsla i kombination med hennes motivation att lyckas upplever hon blev på bekostnad av hennes sociala liv. Samtidigt skulle hon inte vilja vara utan känslan när hon gick ut 9:an med godkänt i alla ämnen, eller gymnasiet där det bara var något enstaka ämne som halkade efter. När jag ber Anna sammanfatta sin skolgång säger hon:

”Det sociala misslyckat totalt kan jag säga, men det här med ämnena det blev ju bra eftersom jag lyckades där.”

6.1.2 Lina

Lina är 21 år och bor i en storstad i mellersta Sverige. Där bor hon tillsammans med sin sambo. Lina växte upp tillsammans med sin mamma, pappa och syster, men förlorade sin pappa under tiden på lågstadiet. Hästar har alltid varit en stor del av hennes liv och är så fortfarande. Djur över huvud taget har stor betydelse för henne. Lina arbetar idag inom ett serviceyrke.

Lina har haft en tuff tid i skolan. Under lågstadiet förlorade Lina en närstående och detta påverkade henne starkt. Hon har svårt att återberätta sina upplevelser från den tiden. Mellanstadietiden var en period där Lina hade svårt att fokusera och hänga med i det som de andra gjorde. Hon hade svårt att arbeta längre stunder och upplevde att hon inte riktigt lyckades med läsning och skrivning. Hon blev ofta arg och frustrerad över att inte fixa det som förväntades av henne.

”Jag tyckte det var jobbigt att jag skulle läsa in så där 40 stycken glosor i veckan när jag inte kunde det i engelskan, utan det hade varit bättre om jag haft 20 glosor och fått fixa dom. Så det var jobbigt, när jag inte fick stödet riktigt.”

Musik, bild och övriga kreativa ämnen var Linas styrka. Det var de teoretiska ämnena som ”ställde till det”. Linas mamma kämpade för att Lina skulle få särskilt stöd, vilket hon så småningom fick. Linas svårigheter hade gjort att hon halkat efter mycket i skolarbetet. När det särskilda stödet sattes in gick hon i årskurs sex. Lina fick då stöd av en speciallärare som hon gick till ett par tillfällen i veckan. Genom att lämna klassrummet med specialläraren började Lina känna sig annorlunda. Hon berättar att ingen direkt kommenterade, men att hon många gånger funderade över varför det bara var hon som behövde gå iväg. Hon började se sig själv som en som inte kunde och inte var som de andra.

”... men det blev liksom, jag kände att man blir utstött (*paus*) om du förstår vad jag menar? Här är sin stora klass och sen så blir det jag och en till som går till ett rum.”

Under mellanstadiet hade Lina kompisar men trots detta kände hon sig utstött. Hon beskriver hur det nog beror mycket på henne själv. Hon menar att om man inte tror på sig själv så kanske det är lättare att man ser de kommentarer som inte är schyssta. Lina upplevde att hon tog åt sig väldigt mycket, även kommentarer som kanske inte hade någon grund.

”Alltså på mellanstadiet framför allt, så kände jag mig väldigt kass. (...) Vad var det för fel på mig, varför kunde inte jag lära mig som alla andra kan lära sig?”

På sommaren mellan årskurs sex och årskurs sju flyttade Lina och hennes familj. Lina började på en 6-9-skola i årskurs sju. Lina fick en anpassad undervisning utifrån de behov som hon hade. Ganska tidigt under terminen genomfördes de utredningar som Linas mamma tidigare kämpat för att få gjorda. Dessa visade att Lina har ADHD och dyslexi.

Flytten gjorde att något hände med Lina. Hon beskriver att det kändes som att hon blev starkare genom den. Hon kände sig inte utanför på den nya skolan och kände att det fanns människor som trodde att hon kunde lyckas. Lina uttrycker att hon väl var lite flummig även på den nya skolan, men samtidigt var det lättare att arbeta med det stöd hon fick.

På högstadiet gick Lina iväg från klassen för att ha matte och engelska. Lina upplevde dock inte samma känsla av att vara utanför här. De var fler som gick iväg och det var lättare att arbeta eftersom det kändes att lärarna lyssnade.

”Jag kände att det ändå var folk som ville hjälpa mig här.”

Lina uttrycker flera gånger under vårt samtal hur viktigt det är att lärarna lyssnar och bryr sig. Hon menar att det är väldigt viktigt att ”lärarna kan och vet eleverna”. Genom egna erfarenheter har hon upplevt sig illa behandlad av lärare som sett på henne som en elev som inte gör det hon ska, utan bara flummar runt. De lärare som visste om Linas behov visste också hennes behov av att ta små pauser med jämna mellanrum för att klara hela arbetspasset.

Lina sammanfattar sin skoltid som något som blev bättre allt eftersom. Skolbytet blev en ljuspunkt för Lina. Här upplevde hon att hon fick vara sig själv och fick stöd i detta. Trots sina svårigheter i skolan upplever Lina att hon idag lärt sig hantera dessa. Mycket tack vare de lärare som trott på henne och kämpat för att hon ska lyckas. Lina hade gott om vänner som stöttade och uttrycker:

”Mina vänner var som att jag hade en fasad som var en vägg framför mig. Det var ju ingen som kunde krossa den.”

Trots stora svårigheter med matte och svenska sitter Lina idag ofta på sitt kontor och sköter företagets bokföring. Detta tycker Lina är en helt annan sak.

”Jag sitter här och jag gör det för min helt egna skull, jag tycker det är kul och då blir det på en helt annan nivå.”

6.1.3 Erik

Erik är 23 år och bor själv i en stadsmiljö. Han är uppvuxen på en mindre ort tillsammans med sina två syskon, mamma och pappa. Erik arbetar inom byggbranschen och fritiden ägnar han åt olika sorters träning med eller utan kompisarna.

Erik diagnostiserades med dyslexi redan i lågstadiet och har även koncentrationssvårigheter. Detta gjorde att han hade svårt att arbeta i den stora klassen i klassrummet. Under låg- och mellanstadiet fick han oftast gå iväg och arbeta i en mindre grupp tillsammans med andra elever. Erik gick i en stor klass som var ganska stökig. Kanske var detta en bidragande orsak till att det blev svårt att koncentrera sig, samtidigt uttrycker Erik det med att:

”Hjälpen ville man ju ha fort. Eller jag behövde den så fort. När man väl fastnade i någonting så var det ju bättre om nån kom med en gång än att jag bara satt där, kanske försöker men ger upp sen. I den lilla gruppen fick jag ju hjälp snabbt. Det var jätligt bra där faktiskt.”

Utöver stödet i den mindre gruppen fick Erik stöd i form av olika hjälpmedel som dator, kopieringspenna, inlästa böcker mm. Dessa hjälpmedel rörde undan många hinder i Eriks skolgång. I matematik och idrott kände Erik att han fick vila. Han upplevde inte sig särskilt duktig i matematik, men där upplevde Erik glädje och att han kom framåt. På idrotten fick han chansen att vara bland de bästa.

”Man va rätt duktig på idrott och det var ju rätt kul. Man va bland dom bättre där och så. Man va med klassen och alla hejade på mig. Det gav ju en extra push där liksom.”

I sexan var det dags att börja högstadiet. Erik upplever att informationen mellan skolorna hade fungerat och att alla lärare han hade visste om hans behov. Trots detta blev sexan en tuff tid för Erik. På skolan fanns en särskild undervisningsgrupp dit Erik gick och fick stöd stora delar

av dagen. Det var en balansgång mellan att veta om sina behov och vilja ha hjälp samtidigt som han ville ha den sociala delen med sina kompisar.

”Ah, det var ju rätt tufft eller lite jobbigt i början. Vara borta från klassen hela tiden, men sen vande man sig med det, man kom in i det. Det kanske var sexan, sexan var lite halvtufft där då, man ville ju vara med sina polare.”

Efter ett tag upplevde ändå Erik att det kändes bättre att gå iväg. Han insåg att han behövde det för att klara av sin skolgång. Så småningom lärde han känna andra från samma arbetslag som också gick för att få särskilt stöd.

”... så till slut fattade man ju att jag inte var den ende som sitter där och har det tufft. Utan det fanns dom som var äldre också.”

När det gäller kompisarna och det sociala livet upplever inte Erik att detta blivit påverkat av att han fått gå iväg för att få särskilt stöd. Däremot kände han ofta att kompisarna inte helt förstod varför han gick iväg under låg- och mellanstadiet, men att detta växte fram under tiden och att man pratade om det på ett annat sätt under högstadiet.

När Erik berättar om den särskilda undervisningsgruppen under högstadietiden är det med värme. Han menar att det bemötande han fick där var det som fick honom att orka kämpa även om han stundtals var väldigt trött på skolan.

”Det positiva var ju att när man kom till XX var ju att NN och dom andra alltid var så jävla glada och positiva när man kom där. Man var nervös, men dom var ändå så glada. Alltid käcka och positiva. Det kändes så lätt när man kom dit.”

Erik har en relativt positiv upplevelse av sin skoltid. Han upplever att han fått ett gott stöd under sin skoltid. Med hjälp av det stödet blev han behörig och kom in på gymnasiet, där han fick fortsatt stöd. Erik tror att hans lyckade skolgång mycket handlar om att han mött ”rätt människor” under sin tid i skolan. Även om stödet funnits i olika former så har kontakten med de personer som gett Erik särskilt stöd varit viktigt.

”Man pluggade inte bara utan fick en annan kontakt också. Dom frågade hur man mädde och lite ditt och dattan. Så de var ju inte bara att man kom dit och pluggade utan det var ju genom helheten, som man inte får med sin vanliga lärare riktigt.”

Även om Erik upplevde en slags frihet att vandra mellan klassen och gruppen, så påpekar han att det är viktigt att lärarna bryr sig och ser. Han menar att det lätt blir att man gör annat när det är svårt i olika ämnen i skolan. Erik menar att det är viktigt att lärarna ser vad man gör, kommer och kollar istället för att tro att man gör något bara för att man ser upptagen ut.

6.1.5 Hannes

Hannes är 21 år och bor utanför ett mindre samhälle i västra Sverige. Han växte upp tillsammans med sin mamma, pappa och syster. Hannes arbetar sedan han tog studenten men bor än så länge kvar hemma. På fritiden tycker Hannes om att bygga modeller och att umgås med kompisar. Fordon är ett stort intresse som följt honom från tidig ålder.

När det var dags att lära sig läsa och skriva i skolan upplevde Hannes föräldrar att det inte gick så bra. Hannes själv tyckte det var jobbigt att läsa då det inte gick så bra. Han ville hellre göra annat. Hannes upplevelse är att skolan inte brydde sig då. Efter föräldrarnas påtryckningar testades Hannes kunskaper av. Det konstaterades att han hade svåra läs- och skrivsvårigheter. Senare har även konstaterats att han har lätt uttröttbarhet (koncentrationssvårigheter).

Det var först i mitten av årskurs 3 som Hannes fick särskilt stöd i skolan delar av dagen. Stödet bestod i en extra lärare som ibland var med i klassrummet och ibland gick med Hannes till ett annat rum. Det stödet plockades bort vid läsårets slut, men sattes åter in i mitten av årskurs fyra då Hannes fick stöd tills det var dags att börja på högstadiet på annan ort. Hannes upplevde stor skillnad då han hade stöd. Han gick i en stor klass på 30 elever och många behövde hjälp på lektionerna.

”När man behövde hjälp fick man väl en stund. Problemet var väl att då fick jag hjälp med första talet eller uppgiften men sen behövde jag hjälp igen. Och då var det andra som också behövde hjälp.”

När Hannes inte hade det stöd han behövde under låg- och mellanstadietiden valde han ofta att skjuta undan det han skulle göra och satt och tecknade istället. Ibland valde han, redan under lågstadiet, att stanna kvar ute efter rasten med yngre kompisar istället för att komma in. Hannes berättar att lärarna brukade ropa ett par gånger men det var aldrig någon som kom ut och hämtade honom. Han upplevde att ingen riktigt brydde sig.

Det var först på högstadiet i sexan som Hannes kände att skolan och lärarna riktigt brydde sig. På den aktuella högstadieskolan fanns en särskild undervisningsgrupp dit han kunde gå och få stöd. Vissa lektioner var schemalagda dit, medan andra fanns som en öppen möjlighet för Hannes att själv välja om han ville gå dit eller vara med klassen. Det var framför allt på lektionerna i svenska, engelska och matematik som Hannes var där. Övriga ämnen läste han i sin klass, även om han kunde få stöd med textläsning eller arbetet med uppgifter i den mindre gruppen. När Hannes kom till den mindre gruppen upplevde han att lärarna brydde sig och att de kunde ge honom ett stöd så att han förstod. Han kände själv att han inte kunde så mycket som de andra när de började i sexan.

”På låg- och mellanstadiet var det mer här har ni ett schema, sätt igång och jobba å säg till om ni behöver hjälp. Här är din personliga plan med matte och svenska med allt man skulle jobba med. Som en planering och sen var det inte mer med det. På XX arbetade dom med mig och lyckades förklara för mig så man förstod exakt vad dom mena.”

Hannes fick även anpassningar i form av böcker och läromedel att lyssna på och alla förhör och prov fanns möjlighet att få muntligt. Hannes menar att han aldrig hade kunnat få några resultat om han inte fått detta.

Att gå mellan klassen och den mindre gruppen var inte något som Hannes tyckte var jobbigt. Istället tyckte han att det var skönt att komma ifrån, samtidigt som han kände att han lärde sig.

”Det störde mig faktiskt inte. Det var ju rena semestern att komma ifrån. För satt man med klassen inne på lektion så satt man ju och tjötade med dom istället för att göra det man skulle.”

Det som påverkats på olika sätt var Hannes kompisrelationer. Under låg- och mellanstadietiden var det inga problem. Han hade kompisar som både var yngre och i samma ålder. Många av dessa hade han kvar även i början av högstadiet. I sjuan splittrades ett gammalt kompisgäng och det kändes jobbigt för Hannes. Han hade många klasskompisar, men inte de där "riktiga" kompisarna som han uttrycker det. Så under de två sista åren under högstadiet var Hannes mest för sig själv. Han hittade nya kompisrelationer senare på gymnasiet och upplever sig inte så påverkad idag av detta, även om han undrar vad som egentligen hände och varför några av kompisarna drog sig ifrån.

Att vara i behov av särskilt stöd var något som Hannes reflekterat över på olika sätt genom åren. Hannes såg att de andra kunde och arbetade på. Han säger också att det säkert fanns andra som inte kunde men det var ju inget som Hannes såg då. Till en början var det mer att han inte förstod varför han var tvungen att sitta och arbeta med läsning och skrivning när han ändå inte kunde.

"Varför ska jag göra detta, jag kan ju inte?"

Hannes tror att det säkert finns andra som tänkt att han är "efterbliven" eftersom han behövde så mycket stöd. Han har dock aldrig blivit retad av någon eller upplevt att hans kompisar sett på honom på ett sådant sätt. Hannes har många gånger funderat över varför just han skulle ha de här svårigheterna. Hans syster har alltid haft lätt för sig och hade höga betyg i skolan. Det kändes extra jobbigt ibland när han satt och kämpade med sitt skolarbete.

Motivationen till att arbeta kan vara extra tuff när det inte riktigt flyter. Hannes menar att det behöver vara intressant och kul om man ska känna sig motiverad att arbeta. Hannes hade önskat att han hade fått arbeta mer med de saker som han var intresserad av, lastbilar eller att bygga modeller. Då kanske det hade varit lättare att få något gjort. Han säger att det är svårt att bli motiverad när man inte är intresserad. Och har man dessutom svårt att läsa och skriva ställer det till det lite extra. Gymnasietiden var den del av Hannes skolgång som kändes minst jobbig fast det var så tufft.

"Dom tre sista åren var ju bra, men det var ju för att jag gjorde något jag verkligen ville. Grundskolan var väl halvbra, mest för att det var så mycket tråkigt man fick göra ... Skolan blev bättre ju högre upp jag kom."

Sammanfattningsvis så tycker ändå Hannes att skolan varit okej, men att den första halvan av grundskolan inte var så bra. Att den senare delen av grundskolan var bättre tror Hannes handlar mycket om att lärarna lyssnade på honom. Han kände att han kunde uttrycka vad han behövde hjälp med och att han då också fick det, till skillnad med hur det varit tidigare. Att lyssna på eleverna är något Hannes trycker på att jag ska ta med i uppsatsen. Han menar att om lärarna verkligen lyssnar finns det säkert många fler som klarar skolan bättre.

"Ah, det var ju det där att verkligen lyssna på eleverna. Säger eleven att jag kan själv så ok, sen så kan man ju försöka se dom eleverna som har svårt med koncentration och så och hitta dom tidigt i skolan. Så dom inte blir dom här som springer runt och slåss och stannar kvar i korridorerna och blir allmänt stökiga, strulpellar."

Hannes kände inte själv att han tillhörde "strulpellarna", utan var mer en av dem som satt tysta i ett hörn och inte märktes så mycket. Han kände sig ibland som en osynlig person som

alla inte visste fanns. Samtidigt kände Hannes att han fick mycket uppmärksamhet av lärarna i den lilla gruppen på högstadiet, och menar att det var det som gjorde att han ändå klarade sig.

6.2 Analys och tolkning av berättelser

Analys och tolkning har gjorts utifrån ett livsvärldsperspektiv. Det är en utmaning att försöka förstå och samtidigt försöka tydliggöra genom beskrivningar inom livsvärldspedagogiken. Under arbetet med analysen av deltagarnas berättelser blir det tydligt att vi hela tiden existerar i relation till en värld i en ständig interaktion med andra människor. Där lär vi oss utifrån den *levda kroppen* (Berndtsson, 2001). Deltagarnas upplevelser av särskilda stödinsatser har mynnat ut i tre huvudsakliga områden, men tar sig olika uttryck utifrån om deltagarna har positiva eller negativa upplevelser. I de fall där deltagarna har negativa upplevelser startar en process där både kropp och själ ingår. Berndtsson (ibid.) skriver i sin avhandling om hur denna process innebär att lärandet på så sätt berör den egna identiteten, där det kan vara av stor betydelse att arbeta med hela människan och inte enbart ge stöd för inlärningen.

Skolan är en stor del i en ung vuxens liv. Utifrån deltagarnas berättelser går det också att se hur stor betydelse särskilda stödinsatser kan ha för att fungera i vardagen. För några har det varit en kamp för att få det stöd de behövt medan det hos någon annan handlat mer om att kunna hantera stödet känslomässigt.

Vid studiens början ställdes följande forskningsfrågor i anslutning till syftet;

- Vilka upplevelser är det eleverna lyfter fram i sina berättelser om särskilt stöd?
- Vad kan eleverna själva se som avgörande för hur de särskilda insatserna upplevts?
- Vilka konsekvenser av de särskilda insatserna lyfter eleverna fram utifrån sina upplevelser?

Utifrån dessa frågeställningar har nedanstående områden framkommit ur deltagarnas berättelser;

- Att känna sig annorlunda av att behöva gå ifrån,
- Kamratrelationer, och
- Bemötande av lärare.

6.2.1 Känslan av att vara annorlunda

I de fyra berättelserna måste vägas in att det är elevernas egna upplevelser som lyfts fram. Skulle intervjuer ske med personer som fanns runt omkring eleverna under deras tid i grundskolan skulle berättelsen troligtvis ha ett annat perspektiv, med andra upplevelser som lyfts.

När det handlar om att känna sig annorlunda är detta en känsla som återkommer i alla fyra berättelserna. Att känna sig annorlunda ter sig lite olika i deltagarnas berättelser. Att inte kunna lära det andra lär, att behöva avvika från lektionen eller att inte ha samma material som de andra är några olika faktorer som påverkat just denna känsla. Detta kan sättas i relation till *livsvärlden* och den *levda kroppen* där vi formas som människor utifrån hur vi uppfattar att andra människor ser på oss. Genom deltagarnas tankar över vad andra kan och de själva upplever sig inte klara av påverkas deras livsvärldar genom detta (Merleau-Ponty, 1997).

Anna gick under mellanstadietiden till en början heltid i en särskild undervisningsgrupp. Hon pratar om hur hon kände sig kontrollerad jämfört med hur kompisar som gick i ”vanlig” klass

hade det. Annas grupp hade alltid assistenter med ute på rasterna vilket gjorde att Anna kände sig mer annorlunda än vad hon gjorde då hon gick i vanlig klass. Anna upplevde att många andra elever och lärare såg på gruppen med andra ögon. Detta kan kopplas till Isakssons (2009) forskning, där han menar att det ofta blir en svår balansgång mellan att tillhöra det "normala" men samtidigt veta om sina behov och sin funktionsnedsättning. En annan aspekt på att känna sig annorlunda var när Anna i slutet av årskurs åtta ville delta helt och hållet i den "vanliga" klassens undervisning för att nå ett slutförhållande och kunna söka vidare till gymnasiet. Annas upplevelse var här att hon motarbetades, eller som Anna uttryckte det;

"Det verkade som att de ville ha kvar mig för gruppen skulle få vara kvar.
De fick väl pengar för mig när jag gick där."

Lina gick inte i en särskild undervisningsgrupp men fick oftast följa med en speciallärare för att få hjälp. Lina uttrycker att även om ingen sa något direkt till henne, så tänkte hon mycket på vad andra tänkte när hon arbetade utanför klassrummet. Erik och Hannes som inte deltog i en särskild undervisningsgrupp på heltid uttryckte även de att de ibland kände sig annorlunda genom att behöva gå iväg från klassen. I Skolverkets rapport (2009) visar forskningen att särskiljande lösningar generellt inte påverkar elevernas resultat positivt. Däremot riskerar lösningarna att stigmatiserande effekter uppstår och att elevens självbild påverkas negativt. Hannes berättar att han tror att det säkert fanns andra elever som trodde att han var efterbliven eftersom han behövde gå ifrån. Och även om ingen sa något så uttrycker Hannes att det självklart kändes jobbigt att se att de andra klarade det han inte kunde. Hannes upplevelse var att han kunde mindre än alla andra när han kom till högstadiet, vilket också påverkade hans motivation att vilja arbeta där. För att anpassa insatserna utifrån individens behov måste en förståelse för individen skapas. Genom att försöka tolka den enskilda individens livsvärld ges goda förutsättningar att ge särskilt stöd med relevans (Carlsson, 2009). På högstadiet kände Hannes att de vuxna för första gången lyssnade till vad han uttryckte och berättade. Detta gav i sin tur en motivation och ork att kämpa vidare trots att livet i skolan inte alltid var så enkelt.

6.2.2 Kamratrelationer

Den sociala kontakten med kompisar i och utanför skolan har varit av stor vikt för deltagarna. Deltagarnas livsvärld kan ses som en social arena som skapas genom de upplevelser vi erfar i en gemensam värld. I denna värld utvecklas vi som människor genom kommunikationen med andra (Berndtsson, 2001). Oavsett om kompisar har funnits eller inte under hela tiden i grundskolan, så är ändå detta något som lyfts fram på olika sätt i deltagarnas berättelser. Kompisar kan fylla olika funktioner. Lina berättade om hur kompisarna på högstadiet fungerade som en sköld, som gjorde att hon kände sig starkare än vad hon gjort tidigare. Hon upplevde att hon klarade av fler motgångar tack vare kompisarna. Ihrskog (2006) bekräftar det ökade behovet av kompisrelationer på högstadiet utifrån sin forskning. Behovet av kamratrelationer ökade ofta i samma takt som åldern i och med att kraven från samhälle och skola ökade (ibid.). Anna upplevde istället en avsaknad av det sociala som kompisar innebär, då hon förlorade många kompisar genom att hon började i en särskild undervisningsgrupp. Hon hade kompisar inom gruppen, men möjligheterna att umgås på fritiden var mycket begränsade då alla i klassen reste långt för att gå i skolan. De kompisar hon haft tidigare förlorade han undan för undan kontakten med. Liknande upplevelser återfinns hos Hannes, som i början av högstadiet fick allt färre kompisar. Då blev tiden i skolan viktig eftersom det var där han hade jämnåriga omkring sig. Där fanns det möjligheter för sociala möten. I och med det skapades även en möjlighet att formas som människa genom de tolkningar vi gör av mötet genom den levda kroppen (Merleau-Ponty, 1997).

Kompisarna har även spelat en stor roll för deltagarnas inställningar till det särskilda stödet. De som haft stöd som inneburit att de behövt lämna klassrummet och gå någon annanstans upplevde en svår balansgång i att lämna kompisarna eller att få det stöd de behövde. Isaksson (2009) skriver om denna balansgång i sin forskning och menar att vissa elever i dessa lägen istället väljer att inte delta i stödundervisningen alls, för att få en känsla av att tillhöra det ”normala”. Samtidigt berättar några av deltagarna att även om det kändes jobbigt att lämna klassen några lektioner, så insåg de så småningom vad det gav kunskapsmässigt och att de inte hade klarat sig utan stödet. Undersökningar visar på att även kompisarnas förväntningar påverkar elevernas resultat, vilket kan tänkas vägas in i de val eleven gör i skolan (Giota, 2002).

Anna och Lina har båda känt sig utstötta i perioder trots att de har haft kompisar omkring sig. I dessa perioder spelade de egna kompisarna en än större roll, då de stod för tryggheten. Kompisar kan ofta fylla en funktion som samtalspartner att prata med om sådant man inte vill lyfta med de vuxna (Ihrskog, 2006).

6.2.3 Bemötande av lärare

Min tolkning utifrån elevernas berättelser är att bemötandet från pedagoger och andra vuxna i skolan har en mycket stor roll för eleverna. Att vara i behov av särskilt stöd innebär också att du som elev ofta har en ökad kontakt med de vuxna omkring dig, vuxna som du kanske är beroende av. I studien uppger samtliga deltagare att betydelsen av det personliga bemötandet varit av stor vikt. Däremot skiljer sig deras individuella upplevelser åt beroende av vilka upplevelser av det särskilda stödet de haft.

Både Lina och Hannes har tillsammans med sina föräldrar fått kämpa för att få det stöd de haft rätt till och behövt under de första åren i skolan. Att inte få rätt stöd gav en känsla av att de vuxna inte brydde sig eller att de inte förstod. Samtidigt har båda två kunnat reflektera över vad ett bra bemötande kan innebära då de under sin högstadietid sattes i en helt annan situation. Både Lina och Hannes uttrycker, på var sitt håll, att bemötandet från de vuxna var det som gjorde att de lyckades så bra. Känslan av att någon brydde sig. Gerrbo (2012) skriver i sin avhandling att goda relationer kan vara det som avgör hur man lyckas.

Erik, Lina och Hannes uttrycker flera gånger att det var just bemötandet från lärarna som fick dem att orka kämpa. Precis som jag skrivit i tidigare stycke anses relationer ha en avgörande betydelse. Dessa relationer anses vara extra viktiga för elever i behov av särskilt stöd (Gerrbo, 2012). Genom att inte klara av det andra kan, är det lätt att tappa självförtroendet. Livsvärlden blir färgad av ett slags utanförskap av känslan att inte vara som de andra (Carlsson, 2005). För Anna handlade det också om att ha någon runt omkring sig som stärkte och trodde på henne. Om man blir avrådd från att försöka fast man egentligen vill, hamnar livsvärlden i en slags obalans. Kampen mellan hur det är och hur det borde vara är i full gång (ibid.).

Carlsson (2005) har satt bemötandet i förhållande till relationerna. Hon har ett exempel där läraren ses som subjektet och eleven alternativt klassen ses som objektet. Inom livsvärlden är inte subjektet och objektet skilda från varandra utan ses i relation till varandra.

”Att förstå vidden av samspelet mellan lärare och klass är av vital betydelse.” (s. 126).

För att läraren ska kunna möta eleven i goda relationer måste det finnas en förståelse för individens egen livsvärld. För att skapa relationer lärare och elev emellan måste en medvetenhet och ett intresse för elevens livsvärld finnas.

”Det handlar alltså ytterst om att begripa såväl sin egen som den andres livsvärld och därigenom göra det möjligt för dem att mötas.” (ibid. s. 133).

Erik uttrycker flera gånger i sin berättelse att lärarna han mötte på högstadiet i den lilla gruppen lyssnade. Han menade att det blev en annan kontakt än med övriga lärare. Han kunde tillsammans med lärarna i lilla gruppen vara med och förändra sin situation till det bättre. Enligt Gerrbo (2012) är syftet med de nära relationerna att gemensamt med eleven ha möjlighet att kunna skapa förändring till det bättre i dennes skolsituation.

7 Diskussion

Diskussionskapitlet inleds med en metoddiskussion samt en återkoppling till tidigare redovisning om vald ansats. Metoddiskussionen följs av en resultatdiskussion där en anknytning till tidigare forskning görs. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning samt några sammanfattande ord från mig.

7.1 Metoddiskussion

Centralt i studien var intresset av enskilda individers upplevelser av särskilt stöd. Med detta som bakgrund känns metodvalet väl valt och relevant för studiens syfte. För att fånga elevernas berättelser om sina upplevelser av särskilt stöd valde jag att använda mig av kvalitativa intervjuer. Utgångspunkten var att det var i ett personligt möte med individen i samband med en intervju som skulle ge bästa förutsättningarna för studiens fortsatta arbete. Trots att det i mötet med individen fanns en väldigt liten del att ”lära känna” varandra, öppnade sig ett flertal av deltagarna och delade med sig av många inre känslor. De fyra intervjuerna har sett väldigt olika ut, där individerna tagit olika lång tid på sig att ”öppna sig”, men även över hur mycket de velat dela med sig av. Metodvalet har fallit väl ut och det går att se många likheter och skillnader mellan de olika intervjuerna. Huvudsyftet var inte att få fram så många berättelser eller upplevelser som möjligt utan ett mer djupare samtal med några få.

”Att samtala är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Människor talar med varandra; de interagerar, ställer frågor och besvarar frågor. Genom samtal lär vi känna andra människor, vi får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i.”

(Kvale & Brinkmann, 2009, s.15)

Svårigheterna med att använda sig av kvalitativa intervjuer är att som forskare inte bli för personligt påverkad på ett sådant sätt att det färgar intervjun. Det handlar mycket om att vara genuint intresserad av individens berättelse samtidigt som man håller ihop de subjektiva berättelserna med det särskilda stödet som subjekt. Vidare är det viktigt att inte leta efter svar medan intervjun pågår, utan avvakta till själva analysarbetet påbörjas. Intervjuguiden var en hjälp i arbetet att få svar på huvudfrågorna.

Det finns säkert delar av berättelserna som på ett eller annat sätt blivit färgade av intervjusituationen. Men detta är en del av det personliga mötet. Oavsett metodval finns alltid en risk att

vissa svar blir färgade av vad intervjupersonen tolkar in i frågan alternativt svarar utifrån vad han eller hon tror att intervjuaren förväntar sig för svar.

En livsvärldsstudie bör enligt Bengtsson (2005) innehålla flera metoder som kompletterar varandra explorativt. Observationer är en metod som ofta lämpar sig väl inom livsvärldsfe-nomenologin. I den här studien lämpar sig dock inte detta då deltagarna redan gått ur skolan och i intervjuerna ser tillbaka på sin skoltid. Istället får den fördjupade kunskapen om delta-garnas livsvärld ske genom kommunikation och interaktion genom intervjuer som arena.

7.2 Resultatdiskussion

I min roll som lärare har jag sett och mött elever i behov av särskilt stöd. Jag har genom åren försökt analysera varför det blir bättre resultat och reaktioner av det särskilda stödet med vissa elever än med andra. Genom forskning som presenteras i denna studie har mina reflektioner tagit ny fart genom de berättelser deltagarna delat med sig av. Alla fyra deltagarna tar någon gång i sina berättelser upp känslor som är extra starka utifrån sina upplevelser. De sätter även dessa känslor i relation till förståelsen att vissa känslomässiga upplevelser var svåra att und-vika utifrån de behov de hade. Detta kan kopplas till ontologin inom livsvärlden där det kan ses som ett ömsesidigt beroende mellan känsla och förnuft. Det vill säga att känslan upp-kommer samtidigt som förnuftet kan ge en förklaring till det runt omkring som skapar känslan (Berndtsson, 2001).

7.2.1 Bemötande

Resultaten av studien, kopplat till den forskning som finns på området, visar på att det bemö-tande elever får i skolan av pedagoger och andra vuxna är av stor betydelse. Bemötandet ses ur olika faser genom skoltiden. Hur känner sig eleven bemött då han/hon lyfter sina behov av stödsatser? På vilket sätt blir de bemöta i samband med att de får särskilt stöd? Dessa två frågor är det som kommer starkast till svars ur elevernas berättelser. De har blivit bemöta på olika sätt. När eleverna väl fått det stöd som de efterfrågat har upplevelsen mestadels varit positiv. Det är i faser där eleven försöker synliggöra sina behov och där kampen är stor för förståelse som upplevelsen kanske är mer negativ. Isaksson (2009) beskriver detta i sin forsk-ning som en balansgång mellan att vilja tillhöra det normala samtidigt som det är viktigt att synliggöra behoven. I kampen om att få särskilt stöd är det extra viktigt att framhäva behoven, samtidigt som detta lätt kan framhäva känslan av att vara avvikande. I detta sammanhang går det att göra en positiv koppling mellan bemötande och relationer. Självklart ska all personal inom skolan möta alla elever på ett professionellt sätt. Samtidigt kan det för eleven vara lät-tare att hantera bemötandet man får från en person man har en relation till. Det går att påstå att bemötandet går hand i hand med många relationer. I flera fall har eleven inte förmågan att leva upp till de krav och förväntningar som finns i samhället, och inte allra minst i skolan, vilket i sin tur gör att självkänslan påverkas negativt (Danielsson & Liljeroth, 2007). För att stå på sig och kämpa för ett stöd man anser sig vara i behov av krävs också en styrka för att orka kämpa. Genom att inte bli bemött med förståelse för sina svårigheter sänks också själv-känslan och hur orkar man då kämpa vidare? För elever i behov av särskilt stöd handlar det många gånger att känna att de man möter tror på dig som människa. Flera av deltagarna i stu-dien har lyft just detta. De kände att de hade några få personer i skolan som de kände bättre och som även gav ett positivt bemötande i tron om att deltagarna kunde lyckas.

7.2.2 Känslan av att vara annorlunda

En annan aspekt som haft stor tyngd i deltagarnas berättelser är känslan av att vara annorlunda. I flera fall blir detta kopplat till behovet av kamratrelationer och relationer med vuxna i skolan. Att känna sig annorlunda grundar sig många gånger i att eleverna ser vad andra kan och jämför sig själva med dem. Att se sina egna brister på ett sådant sett ger ofta en negativ inverkan på den egna självbilden (Groth, 2007). Dessutom var det flera av deltagarna som fick övervägande delen av sina stödinsatser utanför den ordinarie gruppen. Även detta kan vara en bidragande orsak till hur individen ser på sig själv (Isaksson, 2009). I annan forskning (se Giota, 2013; Isaksson, 2009; Ljusberg, 2009; Skolverket, 2009) har effekterna med att ge stödundervisning utanför den ordinarie gruppen lyfts fram som en bidragande orsak till stigmatiserande effekter hos eleven. Hos tre av deltagarna i den här studien har det handlat om korta perioder då eleven känt att den särskilda undervisningsgruppen haft en negativ inverkan. Hos den fjärde deltagaren hade det en mer långvarig inverkan. Den deltagaren var placerad på heltid i gruppen, jämfört med de övriga tre som parallellt deltog och hade sin tillhörighet i sin ordinarie klass.

Utifrån deltagarnas berättelser blir det synligt att känslan av att vara annorlunda är starkt kopplad till deltagarnas kamratrelationer. I de perioder då deltagarna lyft att det särskilda stödet de fick fungerade och på vilket sätt det skedde, lyfter de samtidigt i sina berättelser att de har haft fungerande kamratrelationer. Ihrskog (2006) poängterar kamratrelationernas betydelse för såväl identitetsutvecklingen som för läroprocessen, som inom ungdomskulturen pågår såväl innanför som utanför klassrummets väggar. Samtidigt är känslan att vara behövd, att ha en tillhörighet och vara delaktig i ett sammanhang mycket viktig del för meningsfullhet och att ge identitetsutvecklingen en positiv riktning (ibid.).

7.2.3 Specialpedagogiska insatser och särskilt stöd

Behovet av att vara en del av ett sammanhang ställer krav på den specialpedagogiska verksamheten och de insatser som sätts in. Under avsnittet om tidigare forskning har lyfts att valet av specialpedagogiska insatser fyller en stor roll (Groth, 2007; Giota, 2013). För att göra goda val måste eleverna finnas delaktiga i den processen. Deltagarna i studien har såväl negativa som positiva upplevelser av sitt särskilda stöd. Det har varierat över stadier, olika skolor och olika personal. Utifrån deltagarnas berättelser går det hos just dem att se ett mönster mellan positiva upplevelser och känslan av att kunna vara med och påverka det särskilda stödet.

Samtliga deltagare i studien reflekterar över att det varit jobbigt att inte alltid få vara med sin klass. Samtidigt lyfter de att de inte hade klarat sig så bra som de gjorde om de inte fått den lugn och ro samt det stöd det innebar att gå till den lilla gruppen. Att ge särskilt stöd genom särskiljande lösningar har enligt deltagarna även en positiv effekt. Isaksson (2009) har även med detta i sin forskning. Trots nationella intentioner om ett inkluderande perspektiv är särskiljande lösningar vanliga. Dock ser föräldrar och elever i hans (ibid.) forskning det ur två perspektiv, precis som deltagarna i denna studie.

7.2.4 Egna reflektioner

Efter att ha tagit del av deltagarnas berättelser finns det stora möjligheter att besvara de forskningsfrågor som ställdes i början av studien. I efterhand kan jag se att berättelserna fick en mycket djupare karaktär än förväntat. Samtliga deltagare delade med sig av mycket personliga tankar och upplevelser från sin tid i skolan.

Flera av deltagarna berättar även om sina föräldrar och deras kamp för att deltagarna skulle få det stöd som behövdes. Just föräldrarnas del i vilket särskilt stöd en elev får har många gånger stor betydelse. I skolan handlar ofta särskilt stöd inte enbart om kunskap om elevens behov, utan snarare om vilka resurser som finns på skolan och hur de fördelas. Alla föräldrar har inte kunskap, förmåga eller orken att driva sitt barns process för rätten till särskilt stöd. Vem för då de elevernas talan?

De upplevelser som kommer starkast fram i berättelserna handlar om bemötandet, framför allt från de vuxna i skolan, och detta i relation till hur de uppfattat sig själva. Även kompisarna har haft en stor betydelse, vilket till viss del har påverkat hur de upplevt sig själva och sin situation som elev i behov av särskilt stöd. När det gäller det särskilda stödet ser alla fyra deltagarna det ur olika perspektiv. Samtliga deltagare sammanfattar sin skolgång med att de inte klarat sig utan det särskilda stödet, samtidigt som de önskat att de hade haft möjlighet att delta mer i undervisningen tillsammans med sina kamrater.

Flertalet av deltagarna ser bemötandet från de vuxna som en avgörande faktor för att de tog sig igenom sin tid i skolan. I de perioder som tecknas av en negativ känsla har deltagarnas upplevelse varit att de vuxna inte lyssnat eller förstått deras behov. Under de positiva perioderna har de känt att de haft nära relationer till någon eller några vuxna. Dessa relationer har på olika sätt fått deltagarna att orka kämpa även i perioder då skolarbetet känt tungt och meningslöst.

7.3 Vidare forskning

Efter att ha genomfört intervjuer med före detta elever och lyssnat till deras berättelser så har flera nya frön till fortsatt forskning såtts. Deltagarnas upplevelser av sin skolgång går att stärkas genom många andra undersökningar som finns att finna. Om jag skulle gjort en följdstudie utifrån denna hade jag sett det intressant att utifrån deltagarnas berättelser studera verksamheten utifrån olika perspektiv. Då denna studie är en retroperspektiv studie finns ingen möjlighet att studera verksamheten deltagarna befunnit sig i. Samtidigt finns det flera studier inom samma område som pekar på samma resultat. Jag ser det därför relevant att gå in i en verksamhet och mer närmare studera de områden deltagarna lyfter i sina berättelser.

7.3.1 Bemötande och relationer

Alla som arbetar i skolan är olika som personer. Trots detta kan väldigt olika personligheter skapa en bra kontakt med sina elever. Kontakt är en kombination mellan att skapa en relation genom hur du bemöter dina elever. Handlar bemötandet och hur eleverna uppfattar de enbart om personkemi? Finns det framgångsfaktorer i hur du skapar en god relation till dina elever?

Deltagarna tog i studien upp vikten av att ha goda relationer med pedagogerna, men framför allt att ha goda kamratrelationer. Hur använder skolan och pedagogerna där av detta för att skapa ett positivt inlärningsklimat?

7.3.2 Känslan av utanförskap

Känslan att vara sämre än någon annan eller att inte vara som de andra var i perioder stark hos deltagarna. Samtliga deltagare hade en tillhörighet i en grupp, men kände sig ofta utanför gruppen. Ofta förstärktes denna känsla genom att det särskilda stödet låg utanför klassrummet i form av en mindre grupp. Detta har i forskning som Skolverket (2011b) presenterat inte visat sig vara mer effektivt för elevens utveckling. Vilka parametrar är det som vägs in då valet att

ha mindre undervisningsgrupper dominerar? Är detta enbart en ekonomisk fråga för att samordna resurser, eller kan det handla om kunskaper om särskilt stöd hos pedagogerna ute i klassrummet?

7.3.3 Sammanfattning

Utifrån det som presenterats ovan så kan jag sammanfattningsvis säga att det finns stora möjligheter till fortsatt forskning inom området kring elevers upplevelser. De specialpedagogiska perspektiven på undervisning och de tillhörande diskussionerna, måste komma mer i kontakt med de ämnesdidaktiska diskussionerna. På så sätt kan vi skapa ett större kunskapsutrymme hos samtliga pedagoger ute på skolorna. Genom att bedriva forskning där elever i behov av särskilt stöd ses som aktiva deltagare kan vi få ett inifrån-perspektiv. Då blir det inte bara pedagogernas eller forskarens syn som kommer fram, utan även upplevelserna hos eleverna som tar emot det särskilda stödet.

För att åstadkomma ett bra klimat för elever i behov av särskilt stöd, behöver kunskap och förståelse finnas hos de pedagoger som undervisar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Det handlar om att lära utifrån den forskning som finns och utveckla den vidare på ett sätt så den når ut till klassrummen.

7.4 Slutord

Att kommunicera tillsammans med andra människor är en av våra viktigaste uppgifter som pedagoger. Det är också viktigt att kunna kommunicera på olika sätt och på olika nivå utifrån vem det är vi möter. Jag tror på att det bästa sättet att nå en positiv utveckling hos alla elever är att utgå från dem själva och deras tankar och idéer. Någon av er som läser detta ställer sig säkert frågan ”Men hur gör vi med dem som aldrig vet vad de tycker eller aldrig vill uttrycka det?”. Visst möter vi elever som inte tycks ha några synpunkter eller som utger sig för att vara likgiltiga oavsett vilka frågor som ställs. Samtidigt känner jag mig stärkt i min tanke utifrån den här studien om att alla har något att berätta. Alla elever vi möter vill något och har någon tanke, om än väldigt långt inne, om hur han eller hon vill att tiden i skolan ska se ut. Ibland kanske eleven enbart kan uttrycka detta genom att påpeka det som är fel, utan att ge förslag till förändring. Här handlar det dock om att stärka individens självkänsla och syn på sig själv samtidigt som vikten av att bygga upp goda relationer är en av de viktigaste faktorerna.

Jag kan sammanfattningsvis även se att specialpedagogisk kompetens är ett viktigt inslag i all pedagogisk verksamhet. Det räcker inte att det finns någon enstaka person i verksamheten som har denna kompetens. Denna måste spridas till alla pedagoger och då med störst kraft genom ett eget intresse hos pedagogen. Specialpedagogisk verksamhet måste inte bara ses ur ett perspektiv där det är till för elever i behov av särskilt stöd. Det som gynnar elever i svårigheter gynnar oftast även de som finns runt omkring.

Referenser

- Allan, J., Brown, S. & Riddel, S. (1998). Permission to speak? Theorising special education inside the classroom. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward. *Theorising Special Education*. (s. 21-31). London: Routledge.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice though life stories*. London: Routledge Falmer.
- Barnombudsmannen. (2013) *Remissvar på Betänkandet (Ds 2013:50) Tid för undervisning – lärares arbete med åtgärdsprogram (dnr U2013/4296/S)*. Hämtad 14-01-03 från <http://www.barnombudsmannen.se/vart-arbete/nya-remissvar/2013/8/betankandet-ds-201350-tid-for-undervisning--larares-arbete-med-atgardsprogram-dnr-u20134296s/>
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (Andra rev. upplagan, s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18/1, s. 1-21.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. I Bengtsson, J (red). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (Andra rev. Upplagan, s. 105-133). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ahlberg, A (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250) Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, K., Segesten, K. & Nyström, M., mfl. (2003). *Att förstå vårdvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Projektledare J. W. Meijer.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling -en litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7/4, s. 279–305.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03.

- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan –en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2013:3). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Groth, D. (2007). Uppfattningar om *specialpedagogiska insatser -aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet I pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 14(2), s. 136-142.
- Heimdahl-Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Print och Media.
- Jungerstam, G., Nyman-Kurkiala, P., Ström, K., & Lindholm, L. Den unga människans rätt till sammanhang och delaktighet. *Vård i Norden*, 27/4, s. 48-51.
- Justesen, L & Mik-Meyel, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljusberg, A-E. (2009). *Pupils in remedial classes*. (Doctoral thesis in Child and Youth Studies). Stockholm: Stockholm Universitet. Hämtad 14-01-07 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:200409/FULLTEXT01.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd. –Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken –Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Doktorsavhandling, Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Hämtad 13-12-13 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 13-08-08 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- SOU 2010:79 *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts.
- Torstenson-Ed, T. (2003). *Barns livsvärld*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2013). *Tid för för undervisning - lärares arbete med åtgärdsprogram. Ds 2013:50*. Hämtad 13-12-19 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/22/05/38/151d8489.pdf>
- Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter. Barnens rättigheter – en lättläst skrift om konventionen om barnets rättigheter*. Hämtad 13-11-29 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/99/ee9eef0a.pdf>
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 13-03-29 från <http://www.vr.se/etik/publikationerochriktlinjer.4.45a6e939122880e7d8e80001820.html>



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Intervjuguide

Bilaga 1

I denna intervjuguide finns några huvudfrågor samt några förslag på eventuella följdfrågor. Samtalet är dock tänkt att i första hand styras utifrån deltagarens berättelse.

Inledning

Berätta lite om dig själv.

- ⤴ Ålder
- ⤴ Fritid, kompisar, familj
- ⤴ Diagnos/diagnoser (hur kom man fram till detta?)
- ⤴ Vad du gör idag.

Upplevelser

Skolan

- ⤴ Storlek
- ⤴ Upptagningsområde mm

Hur såg din tid i skolan ut?

- ⤴ Skillnader mellan olika stadier
- ⤴ Lärare, kompisar
- ⤴ Motivation, lust att lära
- ⤴ Vad har påverkat dig, positivt/negativt?
- ⤴ Vad fick dig att känna dig nöjd eller stolt?

Vad tänker du på när du hör *särskilt stöd* ?

- ⤴ Känner du att du har haft något särskilt stöd? I så fall vilket? Fungerade det?
- Vad var det som gjorde det bra? (arbetsformer, individ/grupp, material)
- Hur kunde det sett ut istället?
- Kände du att du fick möjlighet att påverka vilket stöd du fick?

Vilken upplevelse har du av åtgärdsprogram?

- ⤴ Hur skulle du definiera ordet?
- ⤴ Har du märkt av eller påverkats av att ha ett ÅP?
- ⤴ - om Ja, på vilket sätt?
- ⤴ - om Nej, hur kommer det sig tror du?

<i>Sammanfattning</i>	
Upplevelsen av en lyckad skolgång	Upplevelsen av en misslyckad skolgång
Vad var det som gjorde att du lyckades?	Vad hade du behövt för att lyckas? Vad saknade du?



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Dåtid-Nutid

Har du något/några särskilda minnen från skolgången som du bär med dig idag? (Positiva/negativa)

- ⤴ Vad tror du det är som gör att just dessa minnen är starkast?
- ⤴ Har dessa händelser/situationer haft någon betydelse för vem du är idag?

Övrigt

Har du något annat du vill dela med dig av, förtydliga el dyl.